


Hoa Mai Trần

Herausgegeben von der Fachstelle Kinderwelten
für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung
im Institut für den Situationsansatz

Unter Mitarbeit in der Datenaufbereitung:
Nuran Ayten, Judith Surmund, Manuela Mildt



Demokratiebildung in Verfahren der Qualitäts- entwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse

Zur Stellung von Partizipation,
Kinderrechten, Diversität,
Diskriminierungskritik und Inklusion
in der kindheitspädagogischen
Qualitätslandschaft

Hoa Mai Trần
Demokratiebildung in Verfahren der
Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine
Dokumentenanalyse

Dieses Werk ist im Rahmen des Kompetenznetzwerks „Demokratiebildung im Kindesalter“ entstanden, das von 2020 bis 2024 im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie gefördert wird. Träger des Kompetenznetzwerks sind die Fachstelle Kinderwelten/ISTA in der INA Berlin gGmbH und das Deutsche Kinderhilfswerk e.V. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autor*innen die Verantwortung.

Trần, Hoa Mai (2024): Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse. Zur Stellung von Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierungskritik und Inklusion in der kindheitspädagogischen Qualitätslandschaft.

Herausgegeben von der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im ISTA/INA Berlin gGmbH.

Unter Mitarbeit in der Datenaufbereitung von Nuran Ayten, Judith Surmund, Manuela Mildt.



© Fachstelle Kinderwelten / ISTA

Gefördert vom

im Rahmen des Bundesprogramms



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Demokratie *leben!*

Senatsverwaltung
für Bildung, Jugend
und Familie

be  **Berlin**

Hoa Mai Trần

Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse

Zur Stellung von Partizipation,
Kinderrechten, Diversität,
Diskriminierungskritik und Inklusion
in der kindheitspädagogischen
Qualitätslandschaft

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2024

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2024 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665080>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-080-9 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-916-1 (PDF)
DOI 10.3224/96665080

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Angelika Schulz, Zülpich

Vorwort

Im Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ haben wir als Projektträger die Aufgabe, unsere inhaltliche Expertise weiterzuentwickeln und bundesweit zur Verfügung zu stellen. Dazu gehören Analysen, um das Feld der frühen Bildung in Kitas und Horten im Hinblick auf Demokratiebildung zu beleuchten.

In Feldanalysen ist unser Anliegen, die spezifischen Zugänge der beiden Kompetenznetzwerk-Projektträger zu Demokratiebildung – und deren Interdependenzen – zu berücksichtigen: Das betrifft insbesondere den Zugang zu Kinderrechten und Partizipation des Deutschen Kinderhilfswerks DKHW e.V. und der Zugang zu Inklusion und Anti-Diskriminierung der Fachstelle Kinderwelten im ISTA/ INA Berlin gGmbH.

In einer ersten Recherche der Fachstelle Kinderwelten/ISTA wurde der Frage nachgegangen, wie Demokratiebildung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer gefasst wird (Wolter 2021). Für den Primarbereich wurde eine Dokumentenanalyse der länderspezifischen Gesetze, der Bildungs- und Rahmenlehrpläne im Hinblick auf Kinderrechte und Demokratiebildung durchgeführt (DKHW e.V. 2022). Beide Analysen zeigen ein uneinheitliches Verständnis von Demokratiebildung in den rahmengebenden Dokumenten, wenig explizite Benennung der UN-Kinderrechte und insbesondere wenig Mechanismen zum Schutz vor Diskriminierung. Welchen Einfluss programmatische und rechtliche Vorgaben auf die Gestaltung der pädagogischen Praxis haben, ist nicht ausreichend untersucht.¹ Gegenwärtig scheint es, als seien die rahmengebenden Qualitätsverfahren nicht ausreichend in ihrem Potenzial ausgeschöpft, um einer fundierten und umfassenden Demokratiebildung Schwung und Richtung zu geben.

Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kitas wurden in den letzten Jahren Verfahren und Methoden erarbeitet, um die pädagogische Praxis im Sinne der Bildungsprogramme zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Wie greifen die Verfahren und Instrumente Demokratiebildung auf bzw. wie „übersetzen“ sie Demokratiebildung in Qualitätsindikatoren? Wie wird auf Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Inklusion, Diversität und Antidiskriminierung Bezug genommen?

Diese Fragen liegen der vorliegenden Dokumentenanalyse von Hoa Mai Trần, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“, zugrunde. Hoa Mai Trần hat dafür eine Auswahl der zahlreichen in Deutschland vorhandenen Verfahren und Instrumente der

1 Derzeit in Arbeit: Forschungsprojekt „*Bildung und Demokratie mit den Jüngsten*“ (BilDe 2) des Deutschen Jugendinstituts, Laufzeit 2018-2023, unter der Leitung von Judith Durand (DJI o.J).

Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kitas untersucht.² Die Kombination der quantitativen Analyse nach Nennungshäufigkeiten zentraler Begriffe mit qualitativen Exkursen macht die Ergebnisse der Dokumentenanalyse von Hoa Mai Trần interessant und aufschlussreich für alle, die im Kita-Qualitätsmanagement engagiert sind. Sie regen dazu an, wesentliche wertebezogene Facetten der Demokratiebildung als Aspekte von Kitaqualität zu fassen wie auch als Indikatoren für das Qualitätsmanagementsystem und für den Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung selbst weiterzuentwickeln.

Berlin, 02.05.2023

Petra Wagner (Projektleitung Kompetenznetzwerk
Demokratiebildung im Kindesalter)

² Zu den Auswahlkriterien und Verfahren siehe Kapitel 2.1.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei allen Beteiligten dieses Berichts bedanken. Diese Analyse wäre ohne die Mitarbeit vieler Menschen nicht möglich gewesen. Vielen Dank an Nuran Ayten, Judith Surmund und Manuela Mildt für ihre fachliche und tatkräftige Unterstützung in der Recherche von verschiedenen Qualitätsverfahren sowie der Datenaufbereitung und -analyse. Die gemeinsamen Austauschrunden und Diskussionen empfand ich als sehr bereichernd für die Erarbeitung der Vorgehensweise und der inhaltlichen Schwerpunkte der Dokumentenanalyse. Die Arbeit in der Gruppe war leittragend für die Erarbeitung des Grundgerüsts und der Analyse. Besonders hervorgehoben sei die konzeptionelle Unterstützung im Beginn der Analyse von Nuran Ayten, deren fachliche Expertise und Ideen ich sehr schätze.

Melanie Kuhn, Tajan Ringkamp, Alexandra Witaschek und Manuela Mildt sei herzlich gedankt für die vielen anregenden Rückmeldungen zum Gesamtmanuskript. Diese führten zur Verbesserung der Lesbarkeit und Verständlichkeit des Texts. Die kritischen Rückmeldungen zum Inhalt waren hilfreich, wodurch ich im Prozess der Überarbeitung vieles dazu lernen konnte. Für die Aufbereitung des Anhangs sowie allgemeiner Recherchen danke ich Selin Akgöz, die mich in der Endphase des Berichts unterstützte. Für das Lektorat sei auch Katja Anton Cronauer* großer Dank für die Überarbeitung des Manuskripts ausgesprochen genauso wie Ruben Wendrock für den orthografischen Endschliff. In der Aufbereitung vieler Abbildungen konnte ich auf die Unterstützung von Anna Jaeger anknüpfen. Sie arbeitete mir in der Erstellung und Formatierung der übersichtlichen und ansprechenden Darstellungen sowie der Umsetzung des Satzes zu.

Herzlichen Dank an die wunderbare, ermunternde und geduldige Begleitung der Ansprechperson und Lektorin Paula Schmieding des Verlags Barbara Budrich und Magdalena Lautenschlager in der Veröffentlichung dieses Buchprojektes. Ebenfalls möglich gemacht hat dieses Werk auch die Fachstelle Kinderwelten (ISTA) im Rahmen des Kompetenznetzwerks „*Demokratiebildung im Kindesalter*“, welches durch das Bundesprogramm „*Demokratie leben!*“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) finanziert wird.

Zum Schluss gilt mein Dank Petra Wagner, die das gesamte Vorhaben konstant mit Ausdauer, Ressourcen unterstützt und begleitet hat. Mir bleiben die vielen interessanten Gespräche zur Qualitätsdiskussion und zu Inhalten von Demokratiebildung stark in Erinnerung. Sie haben den Bericht belebt, geschärft und vor allem meine Motivation und Freude am Tun am Thema vor allem in schwierigeren Phasen aufrechterhalten.

Berlin, 19.07.2023

Hoa Mai Trần

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Danksagung	7
1 Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen: Aktuelle Diskurse und Herausforderungen	11
1.1 Zum Qualitätsdiskurs der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit in Deutschland	12
1.1.1 Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und - sicherung.....	13
1.1.2 Kontroversen um Qualität.....	16
1.2 Zum Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen	17
1.2.1 Demokratiebildung: Begriffsverständnis	18
1.2.2 Erwachsenenzentrierung im Diskurs über Demokratiebildung	19
1.2.3 Demokratiebildung in den Bildungsprogrammen der Bundesländer	22
1.3 Kritische Perspektiven auf Diskurse über Demokratiebildung mit den Zugängen zu Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion	23
1.3.1 Partizipation.....	24
1.3.2 Kinderrechte	25
1.3.3 Diversität	27
1.3.4 Diskriminierung.....	29
1.3.5 Inklusion	31
2 Dokumentenanalyse zu Demokratiebildung in Qualitätsverfahren der Kindheit	35
2.1 Forschungsdesign.....	35
2.1.1 Ziel- und Fragestellung.....	36
2.1.2 Konzeptionelle Grundlage und Operationalisierung.....	38

2.1.3	Vorgehen in der Dokumentenanalyse (inklusive Sampling und Methoden).....	41
2.1.4	Das Sample der 21 ausgewählten Qualitätsverfahren.....	43
2.1.5	Die Vorgehensweise der Verschlagwortung.....	49
2.2	Ergebnisse der Dokumentenanalyse	51
2.2.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	53
2.2.2	Demokratie	67
2.2.3	Partizipation.....	78
2.2.4	Kinderrechte	96
2.2.5	Diversität	110
2.2.6	Diskriminierung.....	133
2.2.7	Inklusion.....	145
2.3	Begrenzungen und Limitationen.....	156
3	Zusammenfassender Ausblick	161
	Literaturverzeichnis	165
	Abbildungsverzeichnis.....	177
	Tabellenverzeichnis.....	181
	Abkürzungsverzeichnis	183
	Angabe zur Autorin	185

Online-Anhang: Der Anhang steht auf <http://www.budrich-verlag.de> zum kostenlosen Download bereit.

Er kann auch über den DOI 10.3224/96665080A gefunden werden.

1 Demokratiebildung in Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Kindertageseinrichtungen³: Aktuelle Diskurse und Herausforderungen

In den letzten Jahren haben sich die kindheitspädagogische Landschaft und deren Qualitätsverfahren in der Bundesrepublik weiter ausdifferenziert. Wir, alle direkt Beteiligten an der Dokumentenanalyse, angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten im Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“, begreifen in dieser Arbeit Qualitätssicherungsverfahren als (fach)politische (Steuerungs-)Instrumente, um auf die pädagogische Praxis einzuwirken. Unter diesem Gesichtspunkt interessieren uns verschiedene Qualitätsverfahren, die in Deutschland Anwendung finden, als Schriftstücke und „*Artefakte*“, die wir mit Fokus auf Demokratiebildung analysieren. Im 16. Kinder- und Jugendbericht zur „*Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*“ wird die Bedeutung von Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung hervorgehoben (BMFSFJ 2020: 155 ff.). Allerdings wird bemängelt, dass die „*Orientierung der pädagogischen Arbeit an den Kinderrechten, die Entwicklung demokratierelevanter Kompetenzen und vor allem die Verwirklichung des Rechts auf Selbst- und Mitbestimmung*“ bisher nicht überwiegend „*Alltagsrealität*“ seien (ebd.: 176). Sowohl den Bildungsplänen wie auch den Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung wird ein bisher nicht genügend genutztes Potenzial für Demokratiebildung in der Kita zugesprochen. Gefordert werden:

- Forschungsvorhaben zur Prozess- und Interaktionsqualität in Kitas,
- die Verankerung von Demokratiebildung und Kinderrechten in den Bildungsplänen der Länder,
- die Fokussierung von Partizipationsqualität in den länderspezifischen Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung und
- die Entwicklung „*kinderrechtsbasierter Qualitätsstandards mit bundesweiter Geltung*“ (ebd.: 176).

3 Im Bericht wird teilweise die Abkürzung „*Kita*“ für Kindertageseinrichtungen verwendet. Die Qualitätsverfahren selbst erweitern dieses Praxisfeld teilweise, sodass wir weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls als Adressat*innen des Berichts betrachten, damit sich dieser Bericht auch an weitere kindheitspädagogische Handlungsfelder wie Horte, Kindertagespflege, soziale Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe richtet.

Als Hinführung zur vorliegenden Dokumentenanalyse von ausgewählten Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung für Kitas beleuchten wir im Folgenden die Diskurse über Qualitätsentwicklung und Demokratiebildung im Kita-Bereich in Deutschland.

1.1 Zum Qualitätsdiskurs der (frühen) Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit in Deutschland

Die Qualitätsdiskussion im Elementarbereich wurde in Deutschland maßgeblich mit dem sogenannten „Pisa-Schock“ 2001 (vgl. OECD o.J.) vorangetrieben. Neben dem quantitativen Ausbau von Kitaplätzen, neuen Studiengängen zu Kindheitspädagogik und Kindheitswissenschaften wurden zügig Bildungs- und Orientierungspläne erstellt und Fragen nach „guter“ Qualität pädagogischer Arbeit und deren Messbarkeit aufgeworfen.

Dieser Prozess begann bereits Ende der 1990er-Jahre. Seit dem Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz 1996 und den neuen Steuerungsmodellen in der Kinder- und Jugendhilfe, die mit Produktbeschreibungen und Kosten-Leistungs-Rechnungen der Industrie entlehnt sind, stehen Kitas unter Druck: Sie müssen die Effektivität und Effizienz ihrer Leistungen nachweisen, um die Kosten ihrer Arbeit zu rechtfertigen. Dafür muss Qualität definiert und überprüft werden. Begriffe wie „*Qualitätsmanagement*“, „*Steuerung*“ und der Dienstleistungscharakter der Kita machen den Einfluss der Industrie deutlich.⁴ Bereits 2000 kündigte die Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendämter an: „*Durch Qualitätsmanagementsysteme sollen die Angebote der Tageseinrichtungen effektiver, aber auch wirtschaftlicher gestaltet werden*“ (BAG der Landesjugendämter 2000: o. S.).

Der Fokus auf Effizienz und Wirtschaftlichkeit ist ein globales Phänomen, das die internationale Bildungsdiskussion im kindheitspädagogischen Bereich beherrscht: „*Investitionen*“ in das „*Humankapital*“ sollen sich über die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bezahlt machen, „*Input*“ und „*Output*“ muss ein entsprechendes „*Outcome*“ gegenüberstehen. Ein Steuerungselement zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses ist die Optimierung von Qualität. Es folgen internationale Aktivitäten zur Definition und Messung von Qualität in Kitas. Das Netzwerk „*Kinderbetreuung*“ der Europäischen Kommission veröffentlichte bereits 1996 40 Qualitätsziele für

4 „Qualitätsmanagement ist der Sammelbegriff für alle Führungs- und Steuerungsaufgaben zur Qualitätssicherung und -verbesserung. Grundlage sind Denk- und Verfahrensansätze des Lean Management (schlankes Management), eines Konzeptes aus Amerika und Japan, das als Element den kontinuierlichen Verbesserungsprozess in kleinen, nicht kostspieligen Schritten enthält.“ (BAG der Landesjugendämter 2000).

Kindertageseinrichtungen (vgl. Textor 1999). In den Folgejahren wurden internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU, TIMMS, OECD) mit ihren standardisierten Verfahren weltweit richtungsweisend, was die Definition der Ergebnisse und Erfolge von Bildung in der Kindheit angeht.

In der Bundesrepublik rief das BMFSFJ 1999 die „*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*“ (NQI) ins Leben. In fünf Teilprojekten wurden Qualitätskriterien und geeignete Evaluationsverfahren entwickelt und in der Praxis erprobt, drei davon in Kitas für Kinder bis 6 Jahren.⁵ Die auf ihre Eigenständigkeit im System der Subsidiarität bedachten Kitaträger, vor allem die Wohlfahrtsverbände, begannen mit der Entwicklung eigener Qualitätsmanagement-Verfahren, um einheitlichen Kriterienkatalogen als Grundlage der Evaluierung von Kitas zuvorzukommen.⁶ Für einen Überblick über die zahlreichen Initiativen und Projekte trug das Deutsche Jugendinstitut im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in der „*Datenbank ProKita*“ von 2002 bis 2009 insgesamt 235 Forschungs- und Modellprojekte zur Entwicklung von Qualitätsmanagement-Verfahren zusammen (vgl. Dittrich o.J.).

1.1.1 *Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung*⁷

Es entstand eine Vielzahl von Verfahren und Instrumenten der Qualitätsentwicklung und -sicherung in Kitas. Die Durchsetzung verschiedener Modelle pädagogischer Qualität wurde problematisiert, indem die nationale und internationale Verbreitung und Anwendung von universell gültigen Instrumenten zur Messung von Qualität als einseitig und eurozentristisch kritisiert wurde.

- 5 Die Teilprojekte I und II verfolgten die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch die Kindergarten-Einschätz-Skala KES unter Leitung von Wolfgang Tietze (PädQUIS gGmbH) und Teilprojekt IV die der Qualität im Situationsansatz (QuaSi) unter der Leitung von Christa Preissing (INA gGmbH). Teilprojekt III widmete sich der Qualität im Hort unter der Leitung von Rainer Strätz (Sozialpädagogisches Institut NRW) und Teilprojekt V der Trägerqualität unter Leitung von Wassilios E. Fthenakis (Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP) (vgl. Deutsche Liga für das Kind 2002; Dittrich o. J.).
- 6 Dass ihre Befürchtungen nicht unberechtigt waren, bestätigte die Veröffentlichung zu den NQI-Teilprojekten I und II als „*Nationaler Kriterienkatalog für Kindertageseinrichtungen*“ (Tietze, Viernickel 2002).
- 7 Qualitätsmanagementsysteme sind umfassende Konzepte zur Entwicklung und Sicherung von Qualität in Kitas, die nach bestimmten Verfahren vorgehen und für die Evaluation unterschiedliche Instrumente einsetzen. 2016 arbeiteten über zwei Drittel der Kitas nach einem Qualitätshandbuch, 50% der Träger hatten eigene Qualitätsmanagementsysteme (BMFSFJ 2017). Im „*Gute-Kita-Bericht*“ (2020) des BMFSFJ wurde festgestellt, dass hinsichtlich verbindlicher Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen aktuelle Daten fehlten (BMFSFJ 2020).

Viele unhinterfragten Konzepte dominieren den Qualitätsdiskurs und schaffen durch ihre Verallgemeinerung und Messung vermeintliche Vergleichbarkeit in der pädagogischen Qualität (Stamm/Edelmann 2013: 326). Unter der Vielzahl verschiedener Qualitätsverfahren sind Instrumente der internen und externen Evaluation vorzufinden, mit denen eine vordefinierte Qualität zu „sichern“ oder auch zu „verbessern“ sei, was implizit einen normativen Rahmen festsetzt. Worin unterscheiden sich die Verfahren? Zentral sind die Fragen, wer festlegt, was „gute“ Qualität ist, wer sie überprüft und welche Reichweite die Verfahren beanspruchen:

- Werden die Qualitätskriterien auf einen bestimmten pädagogischen Ansatz bezogen, dessen Qualität von den pädagogischen Fachkräften selbst „von innen“ heraus überprüft und verbessert werden soll? Werden Werte und Verständnisse im Dialog entwickelt und erprobt? Dies ist unter anderem der Fall beim Situationsansatz (Preissing/Heller 2014).
- Basieren die Qualitätsindikatoren auf Fachliteratur und Erzieher*innen- und Expert*innen-Befragungen mit dem Anspruch, einen nationalen Konsens über möglichst universell gültige Standards herzustellen, der beispielsweise über externe Evaluation an die Vergabe eines Gütesiegels geknüpft ist? Dies ist der Fall bei der Kindergarten-Skala (Tietze et al. 2017).
- Oder gründet sich das Qualitätsverfahren auf das internationale Normverfahren ISO (International Organization for Standardization), das nicht nur auf Kitas, sondern auf alle outputorientierten Organisationen angewendet werden kann? Viele Wohlfahrtsverbände haben sich hierfür entschieden (vgl. Dittrich o.J.).
- Ist es eine Angelegenheit ausschließlich von Erwachsenen und damit ein Ausdruck von Adultismus? Die Perspektiven von Kindern auf die Qualität pädagogischer Arbeit aktiv zu erforschen (Roux 2002) und sie als Akteur*innen in der Definition von Kitaqualität (Nentwig-Gesemann et al. 2021) oder bei der Evaluierung der Qualität in Kitas (Macha, Bieleza 2019) einzubeziehen, gewinnt in jüngster Zeit mehr Aufschwung.
- Die Prüfung und Absicherung von Qualität ist Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und Ländersache.⁸ Die Bundesländer regulieren unterschiedlich stark: In 9 von 16 Bundesländern sind Kitas zur Evaluation verpflichtet, darunter vier Bundesländer mit landeseigenen Regelungen, welche Evaluationsverfahren eingesetzt werden (Bock-Famulla et al. 2015: 38). In vier dieser Bundesländer ist sowohl eine interne als auch eine externe Evaluation vorgeschrieben (ebd.). In kaum einem Bundesland gibt es dif-

8 Siehe SGB VIII § 79a. <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/79a.html> [Zugriff: 12.03.2023].

ferenzierte und konkrete Anforderungen zum Umgang mit den Evaluationsergebnissen (ebd.: 39).⁹

- Andererseits schien sich der Fachdiskurs in Deutschland in Bezug auf die Systematisierung von Qualitätsbereichen weitgehend einig zu sein: Die Unterscheidung in Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität wurde in Forschung, Wissenschaft und Ausbildung weit verbreitet rezipiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011) und haben sich in der bundesrepublikanischen Landschaft durchgesetzt.

Die „*Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*“ (NUBBEK) nahm ein standardisiertes Messungsverfahren zur Grundlage ihres Qualitätsverständnisses und kam zum unbefriedigenden und verbesserungsbedürftigen Ergebnis in der Qualität pädagogischer Prozesse (Tietze et al. 2013). Die Studie lehnte sich an Struktur- Orientierungs- und Prozessqualität im Sinne von Input und Output an und betrachtete Merkmale von Kindern und Familien als Outcome. Wie aussagefähig sind solche Ergebnisse? Was sagen sie darüber, wie „gut“ eine Kita ist? Was genau wird wie gemessen? Die Fixierung auf „Outcome-Orientierung“ reißt pädagogische Praxis aus ihrem vielschichtigen sozialen Kontext. Unerwartetes, Ambivalenzen, Uneindeutiges haben darin wenig Platz. Viele Erfahrungen, die Kinder, Fachkräfte und weitere Akteur*innen im Feld machen, werden unsichtbar. Es lohnt sich, Qualität und deren Feststellung (Messungsverfahren) zu unterscheiden. Denn Bewertungsmaßstäbe, deren Feststellung sowie Eigenschaften pädagogischer Prozesse liefern keinen eindeutigen oder gar ein konkreten Output, welcher die Entwicklung von Kindern vorhersagen und belegen kann. Dieser kritische Zugang zu Qualität wurde unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven theoretisch und empirisch begründet (Honig et al. 2004), doch haben sich standardisierte Messverfahren national und international etabliert. Also stellt sich die Frage: Wie demokratisch, wie inklusiv ist das Verfahren der Qualitätsentwicklung selbst, in seiner Entstehung und in seiner Anwendung? Darüber gab es von Anfang an Kontroversen im Qualitätsdiskurs, auch international.

9 Die Ausnahme ist Berlin: Mit der Kombination von definierten Bildungszielen, definierten Vorgehensweisen zur Evaluation und der Nutzung der Ergebnisse, sowohl für die Qualitätsentwicklung der Einrichtung wie des ganzen Systems frühkindlicher Bildung im Bundesland, habe Berlin die differenzierteste „*Steuerungsarchitektur*“ (ebd.: 39).

1.1.2 Kontroversen um Qualität

Pence und Moss schrieben bereits 1994, Qualität sei keine objektive oder universelle Realität, sondern ein konstruierter und subjektiver Begriff, der auf Werten, Überzeugungen und Interessen basiere (Pence/Moss 1994: 172). 1999 stellten sie fest, dass eine solche Umdeutung des Qualitätsbegriffs nicht funktioniere, denn mit der Verwendung des Begriffs „Qualität“ sei ein bestimmtes Paradigma aus der neoliberalen Managementtheorie aufgerufen, wonach Expert*innen „universelle“, „objektive“ und „eindeutige“ Normen herausfinden und messbar machen wollen. Qualität in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sei in diesem Verständnis dann gegeben, wenn die Evaluation in Kindertageseinrichtungen eine Übereinstimmung mit den gesetzten Normen ergebe. Die Anwendung von Skalen, Checklisten und standardisierten Prüfungsprozeduren unterstellten einen objektiven, dekontextualisierten und verabsolutierenden Blick von außen (Moss 2016: 10).

Weil in diesem Paradigma die tatsächliche Komplexität, Diversität, Mehrperspektivität, Dynamik, Subjektivität, Vieldeutigkeit und Kontextgebundenheit sozialer Wirklichkeit nicht fassbar sei, müsse es überwunden werden (Pence/Moss 1994: 172; Dahlberg et al. 2013: 6). In „*Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*“ (Dahlberg et al. 2013) entwickelten die Autor*innen als Alternative „*Meaning-making*“, das Konstruieren von Sinn und Bedeutung gemeinsam mit anderen. Gemeint sind ko-konstruktive Prozesse (Moss 2016: 11), um die eigene Praxis zu verstehen, zu bewerten und sich mit anderen auf Bewertungsmaßstäbe zu einigen. *Meaning-making* sei „*Evaluation als demokratischer Prozess der Interpretation*“ (Dahlberg et al. 2013: xv).¹⁰ Die Sprache der Evaluation kann einerseits standardisiert nach Skalen und Protokollen verfahren oder im Sinne des „*meaning making*“ (ebd.) eingeschriebene Werte, Annahmen, Kontexte und Subjektivitäten als Teil von Evaluation verstehen. Dies schließt einen Prozess ein, in dem die Praxis sichtbar werde, beispielsweise über Dokumentationen, die dann zum Gegenstand von Reflexion, Dialog und Argumentation werden (Moss 2016: 11). Kritische und politische Fragen seien in diesem Prozess zu stellen, nach dem Bild vom Kind, dem Selbstverständnis als Pädagog*innen, der Zeitdiagnose, nach dem Sinn und Zweck von Bildung und Erziehung, deren grundlegenden Werten, womit eine Re-Politisierung von Evaluation einhergehe (ebd.: 12). Qualität sei eine Entscheidung, kein Zwang. Wer den Begriff nutze, habe sich entschieden und müsse Verantwortung für die Folgen tragen (ebd.).

Peter Moss selbst verwendet den Begriff „Qualität“ nicht mehr. Den dominanten Erzählungen von hohen Renditen der Qualität in der Frühen Bil-

10 Zitate aus diesem Werk wurden von der Autorin aus dem Englischen in die deutsche Sprache übersetzt.

derung und ihrer Marktorientierung setzt Moss eine andere Erzählung entgegen, in der Demokratie und Experimentieren grundlegend sind (Moss 2016: 15; Moss/Urban 2010).

Öffentliche Erziehung und Bildung sei „*notwendigerweise (und unvermeidbar) ein politisches und ethisches Projekt*“ (Moss/Urban 2010: 8). Sie demokratischer und experimenteller zu gestalten, erfordere auch den Perspektivenwechsel von der Fachlichkeit und Kompetenz der individuellen Erzieher*innen hin zu einem kompetenten und professionellen öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem, das alle Akteur*innen auf allen Ebenen einbeziehe (ebd.: 11).¹¹

1.2 Zum Diskurs über Demokratie und Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen

Grundlegend ist es der wertebezogene Kern von Demokratiebildung, welcher die Zielrichtung von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kitas mitbestimmt. Dieser theoretisch-konzeptionelle Teil des Berichts versucht Demokratiebildung in der Kindheit zu konturieren, indem bestehende Diskurse über die für das Kompetenznetzwerk „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ bedeutsamen Schwerpunkte Partizipation, Kinderrechte, Diversität, (Anti-)Diskriminierung und Inklusion herangezogen werden. Die kurze Darstellung ihrer demokratierelevanten Implikationen soll der Hinführung zu den Analyse-kategorien dienen, wonach ausgewählte Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung untersucht wurden.

Für die normative Grundlage von Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen sind die Ausführungen im 16. Kinder- und Jugendbericht relevant (BMFSFJ 2020). Hier heißt es, Kinder sollen in Einrichtungen der Frühen Bildung verlässlich erfahren, dass es einen

„nicht verhandelbaren Kern demokratischen Zusammenlebens gibt. Sie müssen fundamentale Prinzipien erleben können, zu denen die Orientierung an der unveräußerlichen Würde des Menschen und den Menschen- und Kinderrechten, an Gleichwertigkeit, Pluralismus, Achtung, Zugehörigkeit, Mitbestimmung, Schutz vor Diskriminierung und Rechtsstaatlichkeit gehören.“ (BMFSFJ 2020: 175)

11 Was kompetente Systeme auszeichnet und wie Kompetenzen in vier Dimensionen – individual, institutional and team level, inter-institutional level and level of governance – beschrieben werden können, war Gegenstand einer Studie für die Europäische Kommission (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2013).

Angesprochen ist damit die „*substanzielle Dimension*“ von Demokratie, womit deren „*unhintergebarer Kern*“ im Sinne von Werten und fundamentalen Prinzipien gemeint ist (ebd.: 110). Im dreidimensionalen Demokratiebegriff des Berichts werden daneben die „*formale Dimension*“ (Regeln der Partizipation, der Repräsentation, des Wettbewerbs verschiedener Konzepte) und die „*prozesshafte Dimension*“ (historische Gewordenheit und Veränderbarkeit der Demokratie) unterschieden (ebd.).

Für Kindertageseinrichtungen werden drei Diskurslinien dargestellt, entlang derer Demokratiebildung verhandelt wird:

- **Bildungsverständnis:** Bildung von Kindern als Selbsttätigkeit, Erziehung als Tätigkeit der Erwachsenen zur Anregung der Aneignungstätigkeit und Bildungsprozesse von Kindern als ko-konstruktiv und partizipativ, wobei Interaktionsqualität entscheidend sei.
- **Partizipation als Kinderrecht:** Das Recht der Kinder auf Partizipation und Beschwerde steht auf gesetzlicher Grundlage.
- **Kindertageseinrichtungen als Orte demokratischen Lernens:** Soziale Kompetenzen sind demokratierelevante Kompetenzen, die Kinder in Kindertageseinrichtungen erwerben (BMFSFJ 2020: 160).

Auf welche Weise werden diese Setzungen und Diskurse in den Verfahren der Qualitätsentwicklung und -sicherung sichtbar, die seit 2000 in allen Bundesländern entstanden sind?

1.2.1 Demokratiebildung: Begriffsverständnis

In keinem der Kita-Bildungspläne der 16 Bundesländer wird Demokratie genau definiert (Wolter 2021: 11). Und auch frühkindliche Demokratiebildung sei ein „*schwer zu überblickendes Terrain*“, weil unterschiedliche Begrifflichkeiten und Konzepte verwendet werden, die zu „*neuer Unübersichtlichkeit*“ geführt haben, so die Autor*innen eines aktuellen Forschungsprojekts (Eberlein et al. 2021: 11), das Diskurse, Bezugstheorien und Konzepte untersucht.

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive definieren die Autor*innen Demokratiebildung als

„Prozess, bei dem sich das Subjekt in einer an demokratischen Werten geprägten Kultur in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ausbildet. Dabei verinnerlicht es Erfahrungen und kulturelle Muster, die durch demokratische Prinzipien geprägt sind.“ (ebd.: 24)

In pädagogischen Einrichtungen stehe das Erfahrungslernen im Vordergrund, welches durch demokratische Grundwerte strukturiert sein müsse. Demokratie könne nach diesem Bildungsverständnis nicht primär gelehrt werden,

sondern müsse durch eine Kultur des gegenseitigen Zuhörens und Respekts erlebbar sein (ebd.).

Nach der verbreiteten politikdidaktischen Unterscheidung von Demokratie als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform (vgl. Himmelmann 2001) ist hier „*Demokratie als Lebensform*“ angesprochen, die maßgeblich von John Dewey geprägt wurde. Demokratie ist nach Dewey mehr als nur eine Art zu regieren. In ihrem Fundament stecke „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2000: 121), die zur Problemlösung „*gemeinschaftsbildende Kommunikation*“ benötige. In Bildungseinrichtungen mit ihren überschaubaren Gemeinschaften können diese gelernt werden.¹² Dabei werde die „*Idee der Demokratie*“ konstituiert und es werden Selbstentfaltungsprozesse ermöglicht (Eberlein et al. 2021: 48). Die geteilte Erfahrung betrifft in diesem Verständnis die Lernenden und Lehrenden gleichermaßen.

Demokratie soll allen Bürger*innen die gleichen Wahl- und Beteiligungsmöglichkeiten unabhängig ihres Geschlechts, ethnischer Herkunft und Konfession, zusprechen (ebd.: 14). Durch die demokratische Verfassung des Grundgesetzes werde ein normativer Rahmen gesetzt, welcher die Ausrichtung an demokratischen Grundwerten sichere (ebd.: 19) und Auswirkungen auf die Bildung, Erziehung und Betreuung in pädagogischen Institutionen habe. Die Erfahrung der jüngsten Menschen, inwiefern sie Teil einer Gemeinschaft sind und mit ihren Interessen und Bedürfnissen ernst genommen werden, ist von großer Bedeutung. Die an „*demokratischen Werten geprägte Kultur*“, in der Kinder sich bilden, muss sich die „*Machtfrage*“ stellen lassen: Wessen Kultur? Wessen Werte? Wer gilt als zugehörig, wer nicht? Wer gehört zum Volk?

1.2.2 *Erwachsenenzentrierung im Diskurs über Demokratiebildung*

In politischer Theoriebildung kann Demokratie als Staats- und Regierungsform gelten. Kinder als eigenständige Subjekte und Bürger*innen sind in Demokratietheorien dennoch unzureichend berücksichtigt (vgl. Blöcker/Melchert 2014). Kinder sind anscheinend noch nicht „*mündig*“ genug, um vollwertige Bürger*innenschaft in der Demokratie zu erleben. Der Mensch-Status wird folglich mit Hilfe eines Moratoriums „*Kindheit*“ aufgeschoben, was ein klares Demokratiedefizit darstellt. In keinem der Kita-Bildungspläne der Bundesländer ist von „*Adulthood*“ die Rede, der Diskriminierung mit Verweis auf junges Alter. In vier Bildungsplänen findet keine Thematisie-

12 Dewey spricht von „*embryonic societies*“, übersetzbar als „*Gesellschaften im Werden*“ und spricht von Schule als Mikrokosmos der Gesellschaft in seiner Prozesshaftigkeit.

zung der Macht von Erwachsenen statt,¹³ in einigen Bildungsplänen wird Erwachsenenmacht kritisch thematisiert.¹⁴

Kindertageseinrichtungen sind Orte der Dominanzkultur und keineswegs neutral. Sie sind Bestandteil von Ungleichheiten, die Beteiligungshindernisse darstellen können, Formen der Beteiligung festsetzen und Ausschlüsse fort-schreiben. Nach der Definition von Kreckel (2004) liegt soziale Ungleichheit dort vor,

„wo die Möglichkeit des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt oder begünstigt werden.“ (Kreckel 2004: 17).

Ob im Morgenkreis, auf der Kinderkonferenz oder im Elternbeirat, Teilhabe kann hier verwehrt und zugesprochen werden.

Machtverhältnisse durchziehen auch Kindertageseinrichtungen. Die Interpretationshoheit darüber, was Demokratiebildung ist, haben Erwachsene (Liebel 2020: 122, 123). Wenn Demokratiebildung mit Kindern realisiert wird, so geht es auch um ihre Perspektiven. Wie nehmen sie die Form des „Regiert-Werdens“ in der Kindertageseinrichtung wahr, wie die Begrenzungen ihrer Selbstbestimmungsmöglichkeiten? Ihr „beredtes Schweigen“ (Liebel 2019: 11) kann die Folge einer Praxis sein, in der Partizipation „eher auf symbolische, scheinhafte oder dekorative Weise“ erfolgt (ebd.). Die Erwachsenenzentrierung wird wahrgenommen als Nicht-Beachtung, Marginalisierung und Unterdrückung von Kindern.

Die Frage, was Kinder unter „Demokratie“ verstehen, braucht eine vertiefte empirische Auseinandersetzung in der Kindheitspädagogik und ihren spezifischen Kontexten. Der Prozess der Selbstermächtigung, in dem nach Freire die umgebenden Verhältnisse in das Bewusstsein von Menschen treten (Funke 2010: 72), muss für Kinder neu gedacht werden. Kind zu sein ist in der heutigen sozialen Ordnung per se ein Merkmal von Unterdrückung. Nach Dewey ist die erfahrende Welt von Kindern zentral. Je nach Beteiligungsmöglichkeiten machen sie die Erfahrung, aktiv auf ihr Umfeld einwirken zu können oder kein Mitspracherecht zu erlangen (Jörke 2007: 92 ff.). Darüber hinaus spielt das Erleben von weiteren Diskriminierungsformen, die Kinder erfahren, eine große Rolle (Reich 2005: 53). Die Bedarfe und Sichtweisen von Kindern aktiv einzuholen, institutionell zu etablieren, kann als ein wichtiger Baustein zur Demokratiebildung verstanden werden.

„In jeder Interaktion zwischen Menschen spielen Machtasymmetrien und Hierarchien, Privilegien und Status, Dominanzkultur und Marginalisierung

13 Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern (Wolter 2021: 12).

14 Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Berlin, Thüringen (ebd.).

eine Rolle“ (Wagner 2017: 276). Insofern braucht es machtkritische Auseinandersetzungen mit Partizipation, kinderrechtsorientierter Praxis und inklusiver Praxis – denn auch diese bergen Diskriminierungen in sich. Gibt es kein Vokabular, keine Handhabung, kein Bewusstsein dafür, so können die Demokratiedefizite kaum angegangen werden.

Wenn Kinder in die Kindertageseinrichtung kommen und erleben, dass sie mit den Werten, die sie in ihrer Familie erworben haben, anerkannt werden und sich im Kita-Alltag wiederfinden, kann die Grundlage der gemeinsamen Werterhaltung, die Dewey betont, erreicht werden. Bleibt ihnen diese Erfahrung vorenthalten, wird es für die Kinder deutlich schwerer, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen und die eigenen Bedürfnisse und Wünsche zu äußern.

Mit dem aktuellen Bildungsverständnis lernen Kinder „*Demokratie*“ nicht im Trichterprinzip, wonach eine wissende Lehrkraft einem unwissenden Kind einen Gegenstand „*beibringt*“. Die geteilte Erfahrung ist eine zentrale Kategorie, die Professionellen und Kindern bei der Demokratisierung der Organisation zugutekommt. Dabei werden Dokumente, Konzeptionen, Gesetze, Förderpolitiken, der Sozialraum, gesellschaftliche Krisen, Aus- Fort- und Weiterbildungscurricula, Verfahren der Lerndokumentation bis hin zu Leitlinien des Trägers bedeutsam, um den Lernort Kita als einen demokratischen zu profilieren.

Anmerkung: Auch in die Entwicklung dieser Analyse waren keine Kinder eingebunden. Die Fachdebatte ist erwachsenenzentriert, so wie auch der Arbeitszusammenhang dieses Berichts. Wenn *weiße*¹⁵, erwachsene, gesunde, bildungsnahe Intellektuelle über Demokratiebildung in der Kita nachdenken, machen sie dies meistens ohne Kinder einzubeziehen. Diese adultistischen und viele andere Limitationen sind nicht wegzureden, sondern offenzulegen. Die Deutungshoheit über Qualität haben meist wenige Akteur*innen und Institutionen. Eine Anstrengung für kollaborative Diskursformate mit Kindern, Familien und pädagogischen Fachkräften über die Ausgestaltung von Qualität in Kitas ist sicher empfehlenswert.

15 *Weißsein* ist eine historisch bedingte Position und herrschende Normalität in rassistischen Strukturen. Sie steht in Verbindung mit Privilegien und ist aus kolonialen Strukturen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen gewachsen. Sie spricht keine biologische und natürliche Eigenschaft oder Hautfarbe an, sondern eine politische und soziale Position in der Gesellschaft. Sie betrifft Individuen und Strukturen gleichermaßen. Im Gegenzug zu rassifizierten Menschen wie People of Color, Schwarzen Menschen und First Nation People brauchen *weiße* Menschen sich nicht innerhalb von Rassismen zu verorten (Piesche/Arndt 2011: 192f.; Sow 2011: 190).

1.2.3 *Demokratiebildung in den Bildungsprogrammen der Bundesländer*

Als rahmengebende Dokumente für Qualitätsentwicklungen in Kindertageseinrichtungen gelten die Bildungspläne der Bundesländer. Welche Orientierungen geben sie? Eine Recherche zur Frage, wie Demokratiebildung in der Verbindung mit Partizipation, Kinderrechten und Diskriminierung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer gefasst wird, kommt zu folgenden Ergebnissen (vgl. Wolter 2021):

Trotz allgemeiner Zustimmung zum demokratischen System in Deutschland werden „*Demokratie*“, „*demokratisch*“ und „*Demokratiebildung*“ in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer insgesamt selten explizit benannt: Eine Auszählung der Textstellen ergab eine Nennung auf insgesamt nur 15% der Textseiten (Wolter 2021, 6), mit großen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Sehr selten: Mecklenburg-Vorpommern (1%), Rheinland-Pfalz (2%), Baden-Württemberg (2%), Brandenburg (3%), Sachsen-Anhalt (3%). Häufig: Schleswig-Holstein (71%). (ebd.: 9f.)

- Häufiger werden *Partizipation und Beteiligung* genannt: Partizipation auf insgesamt 8% und Beteiligung auf 32% der Textseiten, ebenfalls mit großen Unterschieden, von keinerlei Erwähnung von Partizipation (Brandenburg) bis zu Nennung auf 53% der Textseiten (Schleswig-Holstein) und im Fall von Beteiligung zwischen 8% (Hessen) und 57% (Hamburg) Nennungen (ebd.).
- Demgegenüber finden die *Kinderrechte*/die UN-Kinderrechtskonvention kaum explizite Erwähnung: Durchschnittlich nur auf 3% der Seiten. In drei Bildungsplänen werden sie gar nicht genannt (Brandenburg, Bremen, Niedersachsen) und etwas häufiger als der Durchschnitt in den Bildungsplänen von Thüringen (7%) und Baden-Württemberg (23%) (ebd.).
- **Diskriminierung** findet sich durchschnittlich auf nur knapp 1% der Seiten, gar nicht in 6 Bildungsplänen (Brandenburg, Bremen, NRW, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Schleswig-Holstein) und etwas häufiger in den Bildungsplänen von Niedersachsen (4%), Thüringen (5,5%) und Baden-Württemberg (9%) (ebd.).

Diesen Ergebnissen ist zu entnehmen, dass ein Blick auf die Häufigkeiten von Wortnennungen lohnt, um einen ersten Eindruck über den Diskurs über Demokratie, Partizipation, Kinderrechte und Diskriminierung zu erhalten. Mit der vorliegenden Dokumentenanalyse schließen wir an die Recherche an, die Berit Wolter unter Mitarbeit von Hannah-Louisa Schmidt im Rahmen des Kompetenznetzwerks „*Demokratiebildung im Kindesalter*“ angesiedelt an der Fachstelle Kinderwelten (ISTA) zu Demokratiebildung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer erstellt hat (ebd.). Wir untersuchen eine Auswahl vorhandener Qualitätsverfahren als Datenquellen und Schriftzeugnisse,

die wir mit dem inhaltlichen Fokus auf Demokratiebildung in ähnlicher Weise über deskriptive Häufigkeiten analysieren. Grundlegend schließen wir uns dem kritischen Verständnis von Qualität (Moss 2016) an und fragen gezielt nach bestimmten demokratischen Werten durch die verschiedenen Zugänge Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion, welche wir im folgenden Teil näher einführen und in Beziehung setzen.

1.3 Kritische Perspektiven auf Diskurse über Demokratiebildung mit den Zugängen zu Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion

Wie Demokratiebildung in den Kita-Bildungsplänen der Bundesländer in der Verbindung mit Partizipation, UN-Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion gefasst ist, spiegelt die Diskursentwicklung mit ihren jeweils spezifischen Entstehungskontexten in Deutschland wider. Im Folgenden werden diese Diskurse kritisch diskutiert, als Hinführung zu den Suchbegriffen der Dokumentenanalyse.

Ein demokratischer Rechtsstaat formuliert den Anspruch von Grundrechten für alle seine Mitglieder. Demokratiebildung löst dieses Versprechen ein, indem Bildungsprozesse das aktive Erleben und Mitgestalten einer demokratisch-partizipativen Kultur ermöglichen. Demokratische Wertvorstellungen werden dabei personal, organisational und gesellschaftlich ausgehandelt und getragen. Demokratiebildung ist als kollektiver Prozess unabschließbar und gleichwohl institutionell zu verankern, um die Teilhabe aller Mitglieder zu sichern.

Der Widerstand gegen Ausschluss, Diskriminierung und Exklusion ist ein integraler Teil von Demokratiebildung. Er findet seinen Ausdruck in internationalen Konventionen, mit denen die Gültigkeit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte für bestimmte marginalisierte Gruppen konkretisiert und bekräftigt wurde.¹⁶

16 Zum Beispiel die UN-Konvention gegen Rassismus (1965), die UN-Frauenrechtskonvention (1979), die UN-Kinderrechtskonvention (1989), die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2009).

1.3.1 Partizipation

Die Beteiligung von Kindern ist historisch ein handlungsleitendes Prinzip reformpädagogischer Bewegungen, z. B. in Janusz Korcaks Werk (vgl. Ulrich et al. 2023). Nach dem Ende des zweiten Weltkrieges wurde in Westdeutschland als Gegenmodell zur Fremdbestimmung nationalsozialistischer Pädagogik die anti-autoritäre Erziehung mit der „*Erziehung zur Mündigkeit*“ (Adorno 2020) zum Mantra von Bildung und Erziehung. Die anti-autoritäre Kinderladen-Bewegung der 1960er-Jahre ist ein Ausdruck dessen (vgl. Baa-der 2014). Auch der Entstehungshintergrund für den Situationsansatz, der ab 1973 mit seinen Richtzielen Autonomie, Solidarität und Kompetenz die konkreten Lebenssituationen von Kindern und damit gesellschaftspolitische Realität zum Ausgangspunkt von Bildungsprozessen nimmt (vgl. Preissing/ Heller 2014). Angeregt ist der Situationsansatz von Paulo Freire und seiner „*Pädagogik der Unterdrückten*“ (Freire 1973) als radikales pädagogisches Unterfangen und eine Form von Gesellschaftskritik. Bildung und Erziehung, formale und non-formale, haben das Potenzial, zur Bewusstseinsbildung und Selbstermächtigung beizutragen, gegen Unterdrückungsverhältnisse, die sich auch durch beherrschende Wissensvermittlung manifestieren. Partizipation wird im Situationsansatz zu einer der fünf theoretischen Dimensionen, die ab 2003 die konzeptionellen Grundsätze der Qualität im Situationsansatz begründen (Preissing/Heller 2003, 2014).

Mit Projekten der „*Kinderstube der Demokratie*“ bekommt die „*Partizipation in Kindertageseinrichtungen*“ ab den 2000er-Jahren bundesweit wichtige Impulse (vgl. Hansen et al. 2011) sowohl für ihre demokratietheoretische Grundlegung wie auch für die Entwicklung pädagogischer Praxis. Partizipation wird als „*Schlüssel zu Demokratie*“ bezeichnet (ebd.: 114), fokussiert werden institutionalisierte und projektorientierte Formen der Beteiligung von Kindern in Gremien (ebd.: 61).

In der UN-Kinderrechtskonvention ist seit 1989 die Beteiligung von Kindern in Art. 12 als Recht von Kindern kodifiziert, ihre Meinungen in „*allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern*“, denen gebührendes Gewicht zu geben sei.¹⁷ Gleichzeitig sind die Beteiligungsrechte – neben Schutz- und Förderungsrechten – zentrales Prinzip bei der Umsetzung der Konvention. In Deutschland ist im Sozialgesetzbuch VIII (Fassung von 2022)

17 Artikel 12 im deutschen Wortlaut: (1): Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife. Ein kritischer Beitrag wird von Lundy (2007) über das verkürzte Verständnis von Partizipation und dem Artikel 12 der UN-KRK durch die Einführung eines Partizipationsmodells vorgelegt.

in § 8 die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen verbindlich. Seit 2021 sind Träger von Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen nach § 45 (2) Nr. 4 verpflichtet, Beteiligungs- und Beschwerdeverfahren vorzulegen, um ihre Betriebserlaubnis zu bekommen. Bei der Umsetzung von Partizipation wird jedoch eine Kluft „[z]wischen Anspruch und Wirklichkeit“ festgestellt, wie auch eine Vielzahl von „partizipationsabwehrenden Mustern“ bei Fachkräften (BJK 2009: 16). Befragte Kinder schätzen ihre Beteiligungsrechte laut Kinderrechte-Index kritischer ein als die befragten Erwachsenen (DKHW 2019: 283ff.).

Fazit: Partizipation in Kindertageseinrichtungen basiert historisch auf reformpädagogischen Ansätzen und hat Eingang in pädagogische Praxisentwicklung gefunden. Die Partizipation von Kindern ist rechtlich verpflichtend. Im pädagogischen Diskurs findet Partizipation breite Zustimmung und scheint populär zu sein. Bezüge zu den Kinderrechten werden hergestellt, nicht aber zu sozialer Ungleichheit und teilhabebehindernden Ausgrenzungen (Diskriminierung, Exklusion). Das Machtungleichgewicht zwischen Erwachsenen und Kindern wird teilweise benannt, der Partizipationsdiskurs insgesamt ist jedoch nicht adultismuskritisch. Es fehlen kritische Reflexionen zu Diskurs um Partizipation. Je mehr Partizipation, desto besser als Grundsatz ist auf den Prüfstand zu stellen, da ihm auch Ausschlüsse, Einseitigkeiten und inhärente Widersprüche angesichts von Machtverhältnissen innewohnen.

1.3.2 Kinderrechte

Kinder als Rechtssubjekte zu sehen, wurde in der westlichen Welt ab 1900 durch wegbereitende Personen wie Ellen Key, Janusz Korczak, Alexander Sutherland Neill und weitere gefordert (DKHW o.J.), außereuropäische Bewegungen zu Kinderrechten werden kaum rezipiert (vgl. Liebel 2019a). Die UN-Kinderrechtskonvention ist 1989 aus einer transnationalen Übereinkunft entstanden. In Deutschland wurde die Konvention 1992 ratifiziert, die Vorbehalte zu den Rechten geflüchteter Kinder wurden erst 2010 zurückgenommen. Seit 2015 gibt es eine Monitoring-Stelle beim Deutschen Institut für Menschenrechte, deren Aufgabe es ist, die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention zu überwachen. Immer wieder weist die Monitoring-Stelle auf Defizite bei der Umsetzung hin, z. B. die mangelnde Berücksichtigung der Kinderrechte während der Corona-Pandemie (DIMR 2020). Sie fordert die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz. Im Kinderreport 2022 des Deutschen Kinderhilfswerks fordert dies auch eine große Mehrheit der befragten Kinder und Jugendlichen (94%) und kritisiert, dass die Politik die Interessen von Kindern und Jugendlichen nicht ausreichend berücksichtige (91%) (DKHW 2022). Auch 30 Jahre nach Ratifizierung der UN-Kinder-

rechtskonvention ist sie vielen Menschen, Erwachsenen und Kindern, nicht bekannt.¹⁸

Die Anerkennung des Subjektstatus von Kindern in der UN-Kinderrechtskonvention hat das Potenzial, Kinder als Akteur*innen in demokratischen Aushandlungen zu adressieren. Die formulierten Beteiligungs-, Schutz- und Förderungsrechte weisen Erwachsenen ihre Aufgaben und ihre Verantwortung zu. Die Konvention wurde von Erwachsenen gemacht und ist selbst nicht adultismuskritisch (vgl. Liebel 2010). Im Artikel 2 „*Diskriminierungsverbot*“ ist die Diskriminierung auf Grund jungen Alters nicht aufgeführt. Darin liegen Ausschlüsse von bestimmten Gruppen von Kindern und einseitige Vorstellungen von Kindheit.

Die UN-Kinderrechtskonvention wird häufig aus weißer und westzentrischer Perspektive gedeutet, zum Beispiel wenn Kinderrechtsverletzungen wie Armut und Ausbeutung eher mit dem globalen Süden assoziiert werden und nicht mit den Verhältnissen in Deutschland. Die Dominanz eurozentristischer Perspektiven lässt kaum Raum für kolonialismuskritische Deutungen. Die UN-Kinderrechtskonvention ist ein Dokument ihrer Zeit, das die geopolitischen Machtverhältnisse der Entstehungszeit spiegelt. Gleichzeitig ist die Konvention ein Dokument, das in Veränderung verstanden werden muss: Korrekturen über veränderte Auslegungen der Konvention finden sich in den „*Allgemeinen Bemerkungen*“ des UN-Ausschusses für die Rechte des Kindes. Inzwischen gibt es „*Kinderrechtskommentare*“ zu 25 Aspekten (DIMR; BAG; Kinderinteressen 2023a). So ist z. B. das „*Recht auf Bildung*“ in Artikel 28 der Kinderrechtskonvention (KRK) auf Schule und Berufsausbildung beschränkt. Erst 2005 erweiterte der UN-Ausschuss das Recht auf Bildung um die Bildungsrechte junger Kinder in der allgemeinen Bemerkung Nr. 7 (2005) des UNO-Ausschusses für die Rechte des Kindes (vgl. Marie Meierhofer Institut für das Kind 2014).

Fazit: Die Bezugnahme auf Kinderrechte ist in Deutschland ambivalent: Es gibt grundsätzliche Zustimmung, aber wenig Wissen und zögerliche Umsetzung. Als normative Orientierung ist die UN-Kinderrechtskonvention somit kaum wirksam. Damit ist möglicherweise zu erklären, warum Kinderrechte in den Kita-Bildungsplänen und der Qualitätsdiskussion der Pädagogik der frühen Kindheit so wenig Erwähnung finden.

18 2018 sagen nur 5% der befragten Kinder und 16% der Erwachsenen, dass sie sich damit gut auskennen (Statista 2022).

1.3.3 Diversität

Mit der Ausdifferenzierung der Lebensgestaltung seit den 1970er-Jahren wird in Deutschland Vielfalt zum Thema: Stichworte sind Pluralisierung der Lebenswelten und Geschlechterverhältnisse, heterogene Familienkonstruktionen, kulturelle Vielfalt als Folge von Migration und Globalisierung (vgl. Fischer/Gramelt 2021). Im pädagogischen Diskurs stellt sich die Vielfalt der Lebensverhältnisse von Kindern und Familien zunächst als Problem dar. Im Fokus auf das, was die Kinder und Familien nicht können oder womit sie „auffällig“ sind, wird mit der Segregation der Kinder in besondere Einrichtungen¹⁹ reagiert, mit kompensatorischen Fördermaßnahmen oder „Sozialisationshilfen für Ausländerkinder“ (Zimmer/Akpinar 1978).

Kritik am Defizitdiskurs und am Normierungsdruck lässt ab den 1980er-Jahren nach alternativen Wegen des Umgangs mit der faktischen Vielfalt von Kindern und Familien suchen. Die Suchbewegungen zeigen sich in pädagogischen Konzepten, die aus der Kritik an vorherigen Konzepten entstehen und wieder neue Engführungen zeigen.²⁰ Der Vielfaltdiskurs kommt dabei häufig ohne theoretischen Unterbau aus und verzichtet auf die Beachtung politischer und gesellschaftlicher Strukturen.

Die pädagogischen Konzepte sind zunächst auf jeweils eine Differenzlinie beschränkt, mit wenig Verbindung zwischen den Fachszenen. Mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1995) ist der Versuch gemacht worden, Interkulturelle Pädagogik, Integrative Pädagogik²¹ und Feministische Pädagogik zusammenzubringen. Prenzel entfaltet ihre Idee der „egalitären Differenz“, der Anerkennung von Unterschieden bei gleichzeitiger Zuerkennung gleicher Rechte und Lebenschancen: Verschiedenheit und Gleichberechtigung. Sie favorisiert einen demokratischen Differenzbegriff, welcher sich der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet und in klarer Stellungnahme gegen „herrscherliche Übergriffe“ positioniert (Prenzel 1995: 184). In der Bürgerrechtsbewegung, beispielsweise in den USA, konnte „Diversity“ auch im Sinne von Kampf um Gerechtigkeit unterdrückter Gruppen wie Schwarze, Homosexuelle, Frauen, Menschen mit Behinderungen gefasst werden. Sie demonstrierten für ihre Selbstbestimmung und Gleichberechtigung und gegen

19 Z. B. Sonderschulen für Kinder mit Behinderungen, „Ausländerklassen“ für Kinder zugewanderter Familien.

20 So wurde z. B. in Gegenbewegung zum Defizitdiskurs die „Bereicherungsdoktrin“ populär, bis wiederum problematisiert wurde, dass damit die „Geanderten“ zur Horizonterweiterung instrumentalisiert werden. Im Hinblick auf zugewanderte Kinder wird häufig die Aufeinanderfolge von Ausländerpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Migrationspädagogik beschrieben (Linnemann et al. 2016: 65; vgl. Mecheril et al. 2010); eine Systematik der Umgangsweisen mit Vielfalt und Differenz ist auch im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit aufgegriffen worden (Wagner 2017: 51-61).

21 Gemeint sind Konzepte für Kinder mit Behinderungen.

Diskriminierung wie Sexismus, Rassismus, Heteronormativität und weiteren Herrschaftssystemen. So wurde auf den Begriff „*Diversity*“ in der Antidiskriminierungspolitik Bezug genommen (Hormel 2017: 27). Diese Kämpfe erreichten die Gleichstellungspolitik und verschiedene Maßnahmen bei der Bekämpfung von institutioneller Diskriminierung. Ab den 1980er-Jahren wurde „*Diversity Management*“ auch von US-Unternehmen aufgegriffen, die sich Spannungsabbau und Profitmaximierung davon versprachen, wenn sie die Unterschiede in ihren Belegschaften berücksichtigten und eine diverse Käufer*innenschicht adressierten. Vielfalt wurde zur Organisationsressource und ein betriebswirtschaftlich orientiertes Management Konzept (Hormel 2017: 27). Seit den 1990er-Jahren wird „*Diversity*“ auch in Deutschland gebräuchlicher, häufig synonym verwendet mit Heterogenität, Vielfalt, Differenz (Stenger et al. 2017: 9). „*Diversity Management*“ wird in Unternehmen und Organisationen implementiert. Dabei gehe es nicht um die „*konsequente Diversifizierung*“ in Bezug auf Besitz-, Beteiligungs- und Machtverhältnisse, so die Kritik von Maisha Auma (2015: 258), sondern um die Überführung von Vielfalt in „*Konsummuster und Konsumstrukturen*“ (ebd.). Konsumierbare Diversität entschärfe das gesellschaftskritische Potenzial des Veränderungsinstruments Diversifizierung. Auch Mecheril macht auf diese Doppeldeutigkeit aufmerksam:

„Diversity ist sowohl eine Praxis der raffiniert(er)en Annexion von Differenzen/Identitäten (z. B. zur Leistungssteigerung) als auch eine Praxis, die den Ausschluss marginalisierter Positionen/Identitäten mindert.“ (Mecheril 2007: o. S.)

„*Weder differenzblind noch differenzfixiert*“ sei vorzugehen, so Paul Mecheril (2002), und Maisha Auma empfiehlt „*kritische Diversitätsarbeit*“ (2015: 263), die mit dem Rückgriff auf unterschiedliche kritische Wissensbestände (wie Disability Studies, Queer Studies, kritische Migrationsforschung, soziale Ungleichheitsforschung, Gender Studies, Queer Studies, Cultural Studies) das stärkende Potenzial von Heterogenität erfasst, auch in intersektionaler Verschränkung und Wechselwirkung, und dabei konsequent Enthierarchisierung vorantreibt (Auma 2015: 263).

Fazit: Diversität ist eine wichtige Perspektive hinsichtlich Demokratiebildung, sofern sie sich an den pluralen Lebensrealitäten und Diskriminierungsrisiken von Kindern und Familien ausrichtet, ohne Benachteiligungen zu akzeptieren. Sie nimmt Pluralität und die Wertschätzung von Unterschieden in den Blick wie auch die Gleichwertigkeit und gleichen Rechte der Menschen. Gleichzeitig lässt sich Differenz nicht als natürliche Eigenschaft, sondern als Konstruktion begreifen. Die Verknüpfung von Diversitätsorientierung mit Diskriminierungskritik kann in Bezug auf Partizipation z. B. bedeuten, die Mitbestimmungsmöglichkeiten zu diversifizieren, das Personal, die Zielgruppen und Angebote daraufhin zu prüfen, ob sie die Diversität in der Gesellschaft, der Familien und Umgebung auch widerspiegeln. Häufig wird

Diversity jedoch auf harmlos anmutende Reichhaltigkeit reduziert und nicht mit der Gestaltung einer diskriminierungskritischen inklusiven Bildung verbunden.²²

1.3.4 Diskriminierung

Dass soziale Ungleichheit sich im Durchgang durch das Bildungssystem eher verschärft und in Bildungsbenachteiligung übersetzt, machte den „Pisa-Schock“ 2001 (vgl. OECD: o. J.) aus. Seither haben Kämpfe um Anerkennung, Ressourcen und Mitbestimmung von und für benachteiligte Personengruppen²³ und das Inkrafttreten von Gesetzen²⁴ dazu geführt, dass Diskriminierung öffentlicher diskutiert und thematisiert wird: Genannt seien das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz von 2006, das in Unternehmen und Einrichtungen die Diskriminierung entlang von sechs Merkmalen verbietet. Außerdem die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde. Die damit verbundene Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem hat dazu geführt, dass die Diskurse über Diversität (Wertschätzung von Heterogenität) und Antidiskriminierung (Abbau von Teilhabebarrrieren und Diskriminierung) auch im Bildungsbereich ankommen.

Während Anfang der 2000er-Jahre die Relevanz von Diskriminierung für Kitas und für junge Kinder abgelehnt wurde, ist hierzu inzwischen ein Problembewusstsein gewachsen.²⁵ Es ist bekannt, dass sich Kindheiten nach sozialen Variablen wie Klasse, Geschlecht, Ethnie, Gesundheit und vielen weiteren unterscheiden. Das Kindheitsbild von einem geschützten Raum, einer sicheren Sphäre, ist für viele Kinder keine Lebenswirklichkeit. Gefahren und Nöte, beispielsweise durch Krieg, Sklaverei, Missbrauch, Obdachlosigkeit, Armut, Rassismus und Sexismus prägen den Alltag von Kindern national und weltweit (Liebel 2015: 301).

Im 16. Kinder- und Jugendbericht heißt es, dass zur substantziellen Dimension von Demokratie das Recht auf Nichtdiskriminierung und das Recht

22 Erkennbar z. B. an der großen Zahl von Projektbezeichnungen, Tagungs- und Buchtiteln, die zwar Vielfalt erwähnen, aber nicht die dazugehörige Seite der Gleichberechtigung/Nicht-Diskriminierung.

23 Z. B. die feministische „me-too“-Bewegung; die Black-Lives-Matter-Bewegungen gegen Rassismus nach den Morden an George Floyd in den USA; dekoloniale Bewegungen mit Rückgabe-Forderungen von geraubten Artefakten aus ehemaligen Kolonialgebieten; Kampf um Gleichstellung von trans* Personen.

24 Vgl. Diskriminierungsverbot im Grundgesetz (Art. 3) und in der UN-Kinderrechtskonvention (Art. 2).

25 Beziehend auf Erfahrungen in der langjährigen Fortbildungs- und Implementierungspraxis von Referent*innen der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung sowie Anfragen und Erfahrungen im Fortbildungsbereich.

auf gewaltfreie Erziehung gehöre (BMFSFJ 2020: 164). Zur Realisierung der Dimension gehöre: „*Grenzüberschreitungen erkennen und benennen und sich jeglicher Diskriminierung entgegenzustellen*“ (ebd.: 165).

Nach wie vor erfolgt jedoch die Beschäftigung mit und die Benennung von Diversität häufiger und bereitwilliger, als dies bei Diskriminierung der Fall ist. Diskriminierung als Ungleichbehandlung von Personengruppen entlang ihres Bildungsstands, Alters, ihrer Religion, Nationalität, Gesundheit und entlang weiterer Merkmale verweist auf Demokratiedefizite und müsste im Demokratiebildungsdiskurs stark vertreten sein. Dass dem nicht so ist, hat eventuell damit zu tun, dass Demokratie als das – im Jetzt oder in der Zukunft²⁶ – Gegebene konzeptualisiert wird, in das Kinder hineinwachsen, das sie mit „*Partizipation als Schlüssel*“ für sich aufschließen und für das sie „*Demokratiekompetenzen*“ erwerben (Rupp 2018: 59). In diesem Bild ist nicht vorgesehen, dass das gesellschaftlich und institutionell Gegebene selbst daraufhin überprüft werden muss, inwieweit es demokratisch ist. Damit werden die Kämpfe von marginalisierten Personengruppen für Demokratisierung unsichtbar.²⁷ Die Kämpfe sind beispielsweise die von Frauen, Menschen mit Behinderung und von jungen Menschen gegen Diskriminierung, für Selbstbestimmung und Einfluss in politischen, öffentlichen, institutionellen und Alltags-Arenen. Diese sind jedoch von großer Bedeutung für Demokratiebildung, deren Werte, Substanz, Praktiken und Strukturen damit hinterfragt und herausgefordert werden. Gleichzeitig verdeutlichen sie, dass demokratische Verhältnisse nicht einfach „*da*“ sind, sondern errungen werden von Menschen, die sich für Demokratisierung starkmachen.

Fazit: Diskriminierung ist mit Demokratie nicht zu vereinbaren. Dennoch werden Diskriminierung als Tatsache und Antidiskriminierung als Antwort und Erfordernis nur zögerlich in den pädagogischen Diskurs aufgenommen. Die damit verbundene Politisierung des Pädagogischen wird häufig damit abgewehrt, dass Diskriminierung individualisierend als Schuldzuweisung an diskriminierend Handelnde verstanden wird. Geleugnet ist damit die Verstrickung der Einzelnen in institutionelle Diskriminierung (vgl. Gomolla 2017), die in das Funktionieren des Bildungssystems so eingelassen ist, dass gesellschaftliche Ungleichheit und Dominanzkultur gefestigt werden. Das Aufdecken diskriminierender Routinen und Strukturen in den Bildungsein-

26 In den Bildungsplänen von drei Bundesländern liegt der Fokus des Demokratielearnens auf Teilhabe in der Zukunft (Bayern, Brandenburg, Hamburg) (Wolter 2021: 14).

27 Im Sinne von ableismuskritischer Sprache meint die hier angesprochene Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit die Präsenz, Zugehörigkeit, Selbstbestimmung Anerkennung und den Einfluss von marginalisierten Menschengruppen. Es geht nicht um das „sehen können“ oder „blind sein“ für etwas, sondern um die soziale und politische Relevanz des bewussten und unbewussten Nicht-Wahrnehmen-Wollens und -Könnens der Belange von marginalisierten Menschengruppen zumeist von Menschen aus Dominanzpositionen in Interaktionen, Institutionen und Strukturen in der Gesellschaft.

richtungen als erhebliche Barrieren für Demokratiebildung ist auch dadurch erschwert, dass die Deutungsmacht über pädagogische Diskurse mit privilegierten gesellschaftlichen Positionen einhergeht, die aber häufig nicht offengelegt werden (vgl. Wagner 2022: 200 ff.).

1.3.5 Inklusion

Der Diskurs über Inklusion bekam in Deutschland mit der UN-Konvention 2006 für die Rechte von Menschen mit Behinderungen Auftrieb. Die Grundsätze der Konvention sind Nicht-Diskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit/Barrierefreiheit und die volle Teilhabe an der Gesellschaft (Degener 2010: 58) bei Anerkennung der Unterschiede.

Inklusion ist mit einem weitreichenden Paradigmenwechsel in Bildungseinrichtungen verbunden: Nicht mehr das einzelne Kind habe sich anzupassen, sondern die Bildungseinrichtungen seien so zu verändern, dass sie zu den unterschiedlichen Kindern, ihren Interessen und Bedürfnissen, passen.²⁸ Dieser Paradigmenwechsel geht weit über das Differenzkonstrukt Behinderung/Nichtbehinderung hinaus. Er problematisiert allgemein die Selektivität im Bildungswesen. Er schließt ein, dass unterschiedliche Lebensverhältnisse und Benachteiligungsrisiken (Vulnerabilitäten) beim Zugang zu Bildungseinrichtungen wie auch innerhalb der Bildungseinrichtungen berücksichtigt werden müssen, um für alle Kinder das gleiche Recht auf Bildung einzulösen.

Mit der Ratifizierung der Konvention im Jahr 2009 verpflichtet sich Deutschland zu einem inklusiven Bildungssystem. Damit sind umfassende Veränderungen angemahnt: eine inklusive Gliederung und Struktur, inklusive Institutionen, eine inklusive pädagogische Alltagspraxis (Sulzer/Wagner 2011: 11). 2015 kritisierte der UN-Fachausschuss „*bestehende Sonderwelten*“ im Bereich Schule in Deutschland (Aichele 2019: o.S.), insbesondere die nach wie vor hohe Quote von Schüler*innen in Förderschulen.²⁹ Das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem seit 2015 auf nationaler Ebene das Monitoring der Umsetzung der Konvention obliegt, beklagt das Fehlen eines substanziellen Fortschritts und kritisiert den mangelnden „*politischen Willen*“ zur Umsetzung (DIMR 2022: 24).

Im Kita-Bereich gibt es eine starke Fachdebatte um Inklusion, mit zahlreichen Publikationen und Veranstaltungen. Doch der umfassende Anspruch

28 In der Erklärung von Salamanca heißt es bereits 1994, eine gute Pädagogik sei notwendig, die allen Kindern zugutekomme: „*Sie geht davon aus, dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll.*“ (UNESCO 1994).

29 Ca. die Hälfte der Schüler*innen mit „*sonderpädagogischem Förderbedarf*“ werden in Förderschulen unterrichtet (DIMR 2022: 22).

von Inklusion wird nur zögerlich eingelöst: Es gibt nach wie vor die Aussonderung von Kitakindern in Sondereinrichtungen³⁰ und Zugangshürden in die Kitas für Kinder aus armen und zugewanderten Familien (vgl. Jessen et al. 2020). In den Einrichtungen kommt es vor, dass vormalig integrative Routinen in Inklusion umbenannt werden, deutlich an Bezeichnungen wie „*Inklusionsgruppe*“, „*Inklusionsfachkraft*“, gar „*Inklusionskind*“³¹, die mit der unveränderten Besonderung von Kindern den Inklusionsgedanken ad absurdum führen. Es ist wichtig, die Widersprüche in der häufig einseitig, positiv konnotierten Debatte über Inklusion und ihre Verankerung aufzugreifen (Geldner-Belli, Kremser, Brummer 2022). Denn der Gedanke, dass alle an allem teilhaben, ist mit Irritationen, Spannungen und Konfliktfeldern verbunden, die in der Kritik eines fraglosen und unbestrittenen Bezugsrahmens von Teilhabe, Inklusion und Demokratie Eingang gefunden haben (Geldner, Wittig 2023). Mai Anh Boger (2015) greift dies auf, indem sie Inklusion als Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion in Theoriebildung, politischen Bewegungen, pädagogischen Praktiken und Subjektivierungsprozessen nachzeichnet und deutlich macht, dass bereits theoretisch-konzeptionell Ausschlüsse mit verschiedenen Diskurslinien um Inklusion sichtbar werden.

Häufig sind es zusätzlich unzureichende Rahmenbedingungen in Kitas, die Inklusion behindern. Doch manche Einrichtungen machen sich auf den Weg, Inklusion mit einem intersektionalen Verständnis auf alle Vielfaltsaspekte und Erscheinungsformen von Diskriminierung zu beziehen und ihre Praxis danach auszurichten (Ayten et al. 2019).³² Unzureichende Bedingungen beklagen auch sie und sagen, woran es fehlt: an Personal für kontinuierliche Prozesse, an Reflexionszeit im Team, an Zeit für die Zusammenarbeit mit den Familien, an Ruhe und Zeit mit einzelnen Kindern und kleinen Gruppen und auch an einer geteilten inklusiven Wertebasis und an entsprechender Unterstützung durch den Träger.

Fazit: Die Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat wichtige Entwicklungen angestoßen, um gesellschaftliche Ausgrenzung mit Verweis auf Behinderung zu unterbinden. Darüber hinaus problematisiert sie mit der Forderung nach einem „*inkluisiven Bildungssystem*“ Ausschlüsse und Herabwürdigungen von Kindern in Bildungseinrichtungen, auch entlang weiterer Diversitätsaspekte und Diskriminierungslinien, in intersektionaler Wechselwirkung. Hier weiterzukommen, in den Strukturen, Kulturen und in

30 Ca. ein Drittel der Kinder mit „*diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf*“ wurden 2013 in Sondereinrichtungen betreut (Klemm 2015: 36).

31 Beispielsweise wird „*Inklusionskind*“ aufgeführt im Informationsportal für Eltern, Erzieher und Kita-Personal und definiert als: „*Kind mit Förderbedarf in Kita und Schule*“ (kita.de 2023).

32 Zum Beispiel mit dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung als inklusivem Praxiskonzept (vgl. Ansari et al. 2016; Höhme et al. 2016; Krause et al. 2016; Richter et al. 2016).

der pädagogischen Praxis³³, ist ein Beitrag zur Demokratisierung, insofern die Verhinderung von Exklusion auf der Agenda steht. Dabei sind die Grundsätze der Konvention hilfreich, die wiederum zur substanziellen Dimension von Demokratie gehören: Nicht-Diskriminierung, Chancengleichheit, Zugänglichkeit/Barrierefreiheit, Teilhabe an der Gesellschaft bei Anerkennung der vorhandenen Unterschiedlichkeit.

33 Systematisierung im Index für Inklusion (Booth et al. 2006).

2 Dokumentenanalyse zu Demokratiebildung in Qualitätsverfahren der Kindheit

Das Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, inwiefern Demokratiebildung als Teil der pädagogischen Qualität wörtlicher Bestandteil von Kita-Qualitätsverfahren ist. Das Anliegen ist es, den Demokratiebildungsbegriff zu schärfen und macht- und diskriminierungskritische Perspektiven in den Demokratiebildungsdiskurs miteinzubeziehen und sich mit dadurch entstehenden Forderungen sowie Widersprüchen und Spannungsfeldern in der Programmatik rund um Inklusion und Teilhabe auseinanderzusetzen. In diesem Teil des Berichts geht es um die Dokumentenanalyse, die in ihren Verfahren und Ergebnissen aufbereitet wird.

2.1 Forschungsdesign

Die Fragestellung der Dokumentenanalyse ist, inwiefern und wie häufig Partizipation, Kinderrechte, Inklusion, Diversität und Diskriminierung als Aspekte von Demokratiebildung in den untersuchten Qualitätsverfahren vorzufinden sind. Die inhaltliche Strukturierung entlang der benannten Aspekte hat zum Ziel, bestimmte „*Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen*“ (Mayring 2015: 103). Die qualitative Inhaltsanalyse bedient sich des systematischen Vorgehens quantitativer Techniken (ebd.: 29). Die Erfassung der Häufigkeit von Begriffen dient der Analyse auf einer quantitativ-deskriptiven Ebene. Die weiterführende Inhaltsanalyse erweitert diese Perspektive und setzt an der Struktur und der Bedeutung des Materials an. Die Aspekte, welche mit spezifischen Fragestellungen näher untersucht werden, sind Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion und wurden für die Dokumentenanalyse operationalisiert (vgl. Kap. 2.1.2). Es wird ermittelt, wie häufig diese und wortverwandte Begriffe in den untersuchten Dokumenten vorkommen. In Exkursen wird ausgeführt, in welchen Bedeutungszusammenhängen bestimmte Schlagwörter verwendet werden. Spezifische Fragestellungen präzisieren den jeweiligen Analysefokus. Die Vorgehensweisen der Dokumentenanalyse sind im Forschungsdesign festgehalten.

Die Forschungsmethode basiert auf der „*Dokumentenanalyse*“ (Mey 2016: 186), welche sich auf das Material und die Erhebung im Forschungsprozess bezieht. Ihr primäres Ziel besteht in der Deskription. Es handelt sich um qualitative Daten (Qualitätsverfahrensdokumente), welche durch quanti-

tative Techniken (lexikalische Suche und deskriptive Statistik) kodiert und ausgewertet werden. Einzelne Aspekte werden qualitativ und exemplarisch vertieft, wie es beispielsweise in Exkursen geschieht. Diese Synthese verschiedener qualitativer und quantitativer Techniken verbindet sich im Auswertungsvorgehen mit der Inhaltsanalyse. Die Dokumentenanalyse mit dem Fokus auf Häufigkeiten erfüllt gleichzeitig die Anforderungen an eine qualitative Inhaltsanalyse, da wir Klassifizierungen entlang verschiedener Wortbedeutungen zu einem Phänomen vornehmen, so dass „*die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten*“ (Mayring 2015: 24) hergestellt wird. Hierdurch wird eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials möglich (ebd.), die über eine klassische quantitative Erhebung und Vorgehensweise hinausgeht. Im Datenmaterial handelt es sich um konkrete Dokumente, welche darauf ausgerichtet sind, Einfluss auf die pädagogische Praxis zu nehmen, indem sie von den Evaluator*innen, Pädagog*innen, Kita-Leitungen, Fachberater*innen, Trägervertretenden und weiteren Personen in Kitas eingesetzt werden. Diese Artefakte sind „*Zeitzeugnisse*“ von Qualität, welche als solche auf Demokratiebildung untersucht wurden. Die allgemeinen Überlegungen und aufgezählten Gütekriterien von Verfahrensdokumentation wie argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation wurden für die Dokumentenanalyse nach Mayring (2016) adaptiert und umgesetzt (ebd.: 142-148).

2.1.1 Ziel- und Fragestellung

Das Ziel der Analyse ist, ein deskriptives Abbild von Demokratiebildung zu entwerfen, bei dem verschiedene Schlagwörter einen ersten empirischen Einblick in verschiedene Aspekte der Demokratiebildung geben, welche sich in den Qualitätsverfahren finden lassen. Das Erfassen der Häufigkeiten bestimmter Schlagwörter dient dazu, einen Eindruck vom Gesamtmaterial der Qualitätsverfahren zu generieren, um Rückschlüsse auf die Verankerung von Demokratiebildung mit den Schwerpunkten auf Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion zu ziehen. Diese erste empirische Grundlage dient einem Überblick über die programmatische Verankerung von Demokratiebildung als Qualitätskriterium und lässt Rückschlüsse auf bildungspolitische Steuerungen und curriculare Ansprüche an Qualität in Bezug auf Aspekte von Demokratiebildung ziehen, die auf deren Weiterentwicklungspotenziale verweisen.

Tabelle 1: Fragestellungen in der Dokumentenanalyse

Wie häufig kommen Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in den Dokumenten der Qualitätsverfahren ³⁴ vor?		
1	Demokratie	<ul style="list-style-type: none"> – Wie häufig wird sich explizit auf Demokratie bezogen? – Auf welche demokratischen Werte, formale und prozessuale Dimensionen wird wie oft Bezug genommen?
2	Partizipation	<ul style="list-style-type: none"> – Wie häufig sind verschiedene Partizipationsformen und Wirkstufen in den Qualitätsverfahren vertreten? – Wie stellen sich diese Partizipationsmöglichkeiten nach Zielgruppen (Kinder, Familien/Eltern/Bezugspersonen, Fachkräfte, Leitungskräfte und Träger) dar?
3	Kinderrechte	<ul style="list-style-type: none"> – Wie häufig sind verschiedene Kinderrechte in den Qualitätsverfahren vorfindbar? – Wie implizit und explizit werden Kinderrechte innerhalb ihrer Säulen der Förderung, Beteiligung und des Schutzauftrags angesprochen?
4	Diversität	<ul style="list-style-type: none"> – Wie wird Diversität inhaltlich thematisiert? – Welche sozialen Differenzkonstruktionen werden wie häufig angesprochen?
5	Diskriminierung	<ul style="list-style-type: none"> – Wie häufig wird der Diskriminierungsbegriff erwähnt? – Welche verschiedenen Diskriminierungsformen werden explizit in der Praxis benannt? – Wie häufig werden Diskriminierungen implizit deutlich. – Wie häufig wird sich auf Interventionsstrategien bezogen?
6	Inklusion	<ul style="list-style-type: none"> – Wie häufig wird sich auf grundlegende Prinzipien von Inklusion gestützt? – Wie häufig wird sich programmatisch auf das „inklusive Gemeinsame“ bezogen? – Inwiefern werden Separation und Exklusion erwähnt?

Die grundsätzliche Forschungsfrage an die Qualitätsverfahren lautet daher: Wie häufig spiegeln sich Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in den verschiedenen Qualitätsverfahren wider? Diese Fragestellung wurde im Verlauf der Analyse präzisiert und an den theoretisch-konzeptionellen Zugängen beider Trägerorganisationen der Fachstelle Kinderwelten (ISTA) und des Deutschen Kinderhilfswerks im Rahmen des „Kompetenznetzwerk für Demokratiebildung im Kindesalter“ orientiert. So entstanden sechs thematischen Schwerpunkte, wie Tabelle 1 zeigt.

34 Im analytischen Teil des Berichts wird von Qualitätsverfahren gesprochen. Teilweise werden in der Praxis „Instrumente“ oder „Evaluation“ eingesetzt. Die auf die Analyse bezogenen „Qualitätsverfahren“ meinen die konkreten Dokumente (Anleitungen, Checklisten, Reflexionsfragen), die wir je nach Verfahren in Schriftform berücksichtigt haben. Die Dokumentenauswahl ist im späteren Teil von 2.1.3 einzusehen.

Das Herausarbeiten von Distinktionen der unterschiedlichen Zugänge, um diese für eine Analyse zu nutzen, war in der Praxis mit Widersprüchen verbunden. Jeder Zugang beinhaltet Überschneidungen, mehr Nähe oder Distanz zu fachlich nahen Konzepten, bestimmten Situationen, persönlichen Erfahrungen, Diskursen und Praxis. Ein Mehrwert der Auseinandersetzung mit dem Ziel einer Trennschärfe der verschiedenen Zugänge erwies sich als konstruktiv für den gemeinsamen Diskurs, ihre Entwicklungslinien wurden in Kap. 1.3. dargestellt. An diese wird weiterführend angeknüpft, wenn es um die Operationalisierung der verschiedenen Zugänge geht.

2.1.2 *Konzeptionelle Grundlage und Operationalisierung*

Die konzeptionelle Zusammenfassung und Konturierung von Demokratie, Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion wurde theoriegeleitet vor der Datenanalyse vorgenommen. Demokratie wird im Kontext der vorliegenden Analyse übersetzt mit: als bedingungslos zugehörige Bürger*innen einer Gesellschaft mit gleichen Ansprüchen, Rechten und Möglichkeiten teilzuhaben. Teilhabe an der Demokratisierung der Gesellschaft, die für alle Menschen Geltung hat, wird im Hinblick auf Kinder mit Demokratiebildung in der Kindheit übersetzt. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet dies, dass sie sich als demokratische Organisationen verstehen, zu deren Akteur*innen Kinder und Erwachsene gehören. Deren Teilhabe an einer demokratischen Struktur kollektiver Interessenvertretungen kann identitätsbildend sein und zugleich zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen.

1. Demokratie/Demokratiebildung: Demokratie fungiert als Oberbegriff, welcher sich auf verschiedene Ebenen bezieht. Darunter fallen substantielle Werte, formale Strukturen und Prinzipien der Erlebbarkeit einer demokratischen Kultur (BMFSFJ 2020: 161).

„Die formale Dimension der Demokratie bezieht sich dabei auf die Bedingungen und Verfahren, wie allgemein verbindliche Regeln entwickelt und durchgesetzt, ggf. aber auch infrage gestellt und durch andere ersetzt werden. – Die substantielle Dimension der Demokratie verweist auf die unhintergehbaren Prinzipien demokratischer Gesellschaften wie z. B. das Gleichheitsprinzip, Rechtsstaatlichkeit, die Gewaltenteilung und damit die Begrenzung von Macht, die Menschenrechte und den Schutz von Minderheiten sowie die Anerkennung von Pluralität. Die prozesshafte Dimension betont, dass Demokratie in dem heute vertrauten Sinne nicht nur eine historische Errungenschaft darstellt, sondern auch immer wieder neu ausgehandelt werden muss.“ (ebd.: 47)

Demokratie wird in die Bereiche Kinderrechte, Partizipation, Inklusion, Diversität und Diskriminierung weiter aufgefächert und fokussiert.

2. Partizipation: Partizipation wird mit Teilhabemöglichkeiten und Mitbestimmung operationalisiert, welche Demokratie handlungspraktisch realisieren lassen. Dies ist das Werkzeug, die Methode, um Partizipation zu gewichten. Wir orientierten uns an Stufen der Partizipation nach Wright, Block, von Unger (2007), um eine differenzierte Gewichtung der Teilhabe und Mitbestimmung vorzunehmen. Dabei wird in verschiedene Grade der Partizipation unterschieden, wie informieren und anhören (Vorstufen der Partizipation), Mitbestimmung (klassische Partizipation), Selbstorganisation (höhere Stufen der Partizipation) sowie Instrumentalisierung (Nicht-Partizipation). Ziel in Kindertagesstätten muss es sein, den Kindern Partizipation mindestens auf Ebene der klassischen Partizipation im Sinne der Mit- und Selbstbestimmung zu ermöglichen (Hutschenreuter 2015: 371). Die siebte Stufe der „*Mitbestimmung*“ umfasst das Beteiligungsrecht, welches gemeinsame und demokratische Entscheidungen von Erwachsenen und Kindern vorsieht (ebd.). In der achten Stufe der „*Selbstbestimmung*“ treffen die Kinder Entscheidungen selbst.

Partizipation ist als pädagogisches Dauerthema auch in der Historie von vielen pädagogischen Ansätzen zu finden. Es ist ein handlungsleitendes Konzept in der Ausbildung und Praxis in Kindertageseinrichtungen. Dies gründet auf dem Förderauftrag laut Sozialgesetzbuch VIII §22, wonach Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege „*die Entwicklung des Kindes zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern*“ sollen. Diese grundsätzlichen Zielstellungen erinnern nicht nur an Partizipation, sondern sind mit der internationalen Übereinkunft der UN-Kinderrechte legitimierbar, deren Grundlage Beteiligung, Schutz und Förderung von Kindern ist.

3. Kinderrechte: Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) fasst Kinder als Rechtssubjekte mit eigenständigen Rechtsbelangen und Ansprüchen. Kinder als Bürger*innen mit eigenen Rechten wahrzunehmen und ernst zu nehmen, ist ein Grundpfeiler der Definition von Demokratiebildung. Die UN-KRK bietet eine Legitimationsfolie, sichert rechtliche Verbindlichkeit und bietet eine Grundlage zur Umsetzung verschiedener demokratiebildender Ansprüche. Wir orientieren uns an den inhaltlich tragenden Säulen der Kinderrechte: An den Schutzrechten, Beteiligungsrechten und Förderungsrechten. Wir fragen, inwiefern diese implizit oder explizit benannt sind.

Die UN-Kinderrechtskonvention wird in der pädagogischen Praxis oft als normative Grundlage und als normativer Ausgangspunkt verwendet. Alle Kinder haben das Recht auf gleiche Behandlung und niemand darf ein Kind benachteiligen (UN-Kinderrechtskonvention, Artikel 2). Dies ist auf die ungleichen Lebenslagen und heterogenen Lebenswelten von Kindern zu beziehen, was in der Analyse mit Diversitätsmerkmalen weiterverfolgt wird.

4. Diversität: Diversität kann ein wichtiger Analysefokus in den Untersuchungen zu Demokratiebildung sein, denn soziale Ungleichheiten werden entlang von sozialer Differenz und Vielfaltsmerkmalen wirksam. Um sicherzustellen, dass Demokratiebildung und Teilhabe sich an den heterogenen Lebenslagen und -welten von Beteiligten ausrichten, ist zu schauen, wer mit welcher sozialen Position und auf welche Weise in der Gesellschaft besonders profitiert und mitgedacht wird und wer nicht. Besonders Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, physische und psychische Fähigkeit und Gesundheit, natio-ethnokulturelle Zugehörigkeit und soziale Herkunft sind von Bedeutung.

Durch den Mythos „*Bildung für alle*“ besteht die Gefahr, dass sozial hergestellte Unterscheidungen und daraus resultierende gesellschaftliche Ungleichheiten ausgeblendet werden. Die Verhandlung von Diversität bringt gleichzeitig Ausgrenzungen, Diskriminierungen und Benachteiligungen mit sich, welche verschränkt mit sozialen Differenzen wirksam sind und genauso Benachteiligung eine Folgeerscheinung mit hervorbringen kann.

5. Diskriminierung: Diskriminierung knüpft an Unterschiede und Differenzen an, welche zu Benachteiligung oder Bevorrechtigung beitragen. Sie sind in der Demokratiebildung angemessen zu berücksichtigen, um soziale Ungleichheiten nicht zu verstärken. Demokratiebildung findet nicht im „*luftleeren*“ und neutralen Raum statt, auch hier gibt es Hierarchien, machtvolle Dominanzen und Muster, um Ausgrenzung, Ausschlüsse und Diskriminierungen zu übersehen und an diesen beteiligt zu sein. Daher sind die signifikanten Lücken der Demokratiebildung und ihre Defizite notwendige Themen der Auseinandersetzung, um Teilhabe möglichst für viele Menschen mitzudenken. Die Erreichung und Beteiligung von ausnahmslos allen Menschen ist nur mit dem Fokus auf Anti-Diskriminierung und Diskriminierungskritik einzulösen.

Inklusionsdiskurse legen den Fokus auf Diversität und Diskriminierung. Es lässt sich formulieren, dass Partizipation und soziale Teilhabe die Elemente sind, welche in ihrer Zusammenwirkung den Vollzug des Ein- und Ausschlusses in der pädagogischen Praxis und deren Strukturen prägen. Inklusion ist eine wesentliche Programmatik für einen teilhabearmen Zugang und für die Realisierung von Bildung für Kinder.

6. Inklusion, der auf der UN-Behindertenkonvention basierende Begriff, zeigt deutlich auf, dass das Problem nicht das „*betroffene Individuum*“, eine Person mit Behinderung, ist, sondern, dass es darum geht, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse sich dahingehend verändern, dass Menschen mit Behinderung/en ohne Ausnahmen teilhaben können. Dem Inklusionsdiskurs kann eine Demokratisierungsstrategie zugeschrieben werden, da die gesamtgesellschaftliche Teilhabe eingefordert und die teilhabeorientierte Verände-

rung der Struktur und Institution gegenüber marginalisierten Personengruppen in den Vordergrund gestellt wird.

Die sechs Zugänge Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion haben Überschneidungen und Abgrenzungen zueinander. Für die Analyse bieten sie das Gerüst der Demokratiebildung, um die benannten Zugänge einzubetten. Jedoch erfolgt diese Operationalisierung von Demokratiebildung ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern versucht, die Dokumentenanalyse auf einen konzeptionellen und forschungspragmatisch handhabbaren Boden zu stellen. Die konkreten Verschlagwortungen, ihre Suchfunktionen und deren inhaltlich-gesetzten Ober- und Unterdimensionen sind dem Anhang zu entnehmen.

2.1.3 *Vorgehen in der Dokumentenanalyse (inklusive Sampling und Methoden)*

Die Dokumentenanalyse findet Anwendung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unter verschiedenen methodologischen Zugängen. Der Bedarf nach mehr Dokumentenanalysen und ihrem Potenzial in kindheitspädagogischen Studien wird hervorgehoben (Schulz et al. 2020). Beispielsweise wurden Bildungspläne und -programme (Auma 2021; Meyer 2020; Wolter 2021) sowie einzelne Bildungsmedien und Materialien (Schulze 2022; Thole et al. 2017) oder auch pädagogische Konzepte analysiert (Staege 2017). In dieser Arbeit werden relevante Dokumente zu Qualitätsverfahren ausgewählt, um einen Zugang zum Qualitätsdiskurs in kindheitspädagogischen Kontexten zu erhalten. Die Dokumente sind sozial situierte Artefakte und ein Teil der sozialen Praxis in der Bestimmung pädagogischer Qualität. Diese bislang unterbelichtete Dokumentengruppe unterliegt hier einer deduktiv-inhaltsanalytischen Vorgehensweise. Es wurde eine spezifische Form der Operationalisierung erarbeitet, um die thematischen Zugänge für die Analyse des Berichts klar voneinander abzugrenzen. Die durch die Operationalisierung erarbeiteten Schlagworte werden in den vorliegenden Dokumenten durch maschinelle Auto-Kodierung gesucht. Jedes Konzept (wie Partizipation, Inklusion, Diversität etc.) kann erweitert werden, kann andere Zugänge einschließen. Für die Analyse war es bedeutsam, dass eine begriffliche Abgrenzung der Demokratiekonzepte von anderen konzeptionellen Zugängen wie Partizipation und Inklusion stattfindet, um konzeptionelle Klarheit und Trennschärfe herzustellen.

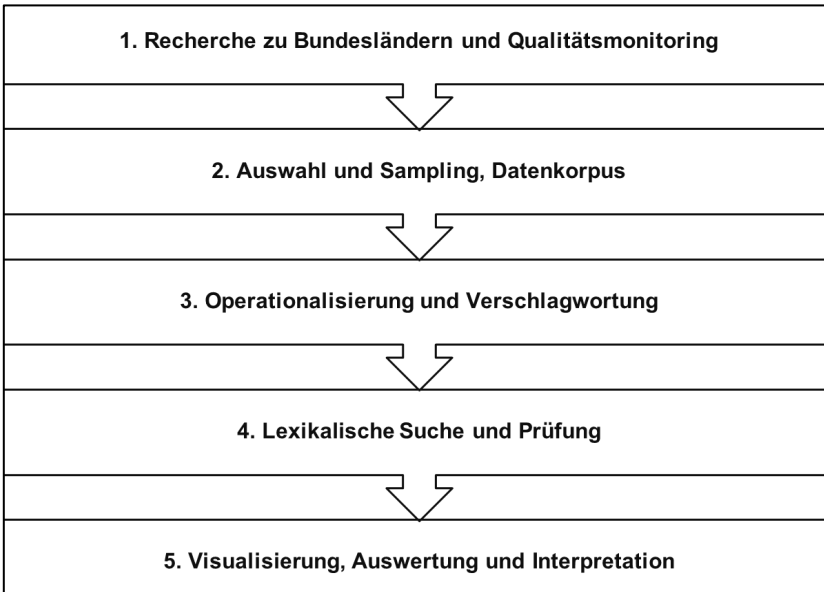


Abbildung 1: Flussdiagramm zu den Arbeitsschritten in der Dokumentenanalyse

Das Vorgehen ist in der Abbildung 1 grafisch dargestellt: Der *1. Schritt* war eine Recherche zu verschiedenen Qualitätsverfahren der Qualitätssicherung und Evaluationspraxis in Kitas in verschiedenen Bundesländern. Wir gingen in den Austausch mit Trägervertretenden, pädagogischen Fachkräften und verschiedenen Einrichtungen, um einen ersten Eindruck von verschiedenen Qualitätsverfahren in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen. Schnell zeigte sich die Heterogenität des Feldes: Die Qualitätsverfahren unterscheiden sich nach Verbindlichkeit, Reichweite, Umfang und Vorgehen. Die Auswahl von Qualitätsverfahren musste begrenzt werden.

Im *2. Schritt* der Akquise von Qualitätsverfahren recherchierten wir nach verschiedenen Schwerpunkten der Auswahl. Das erste grundlegende Kriterium war, dass es sich um Qualitätskonzepte und -verfahren handelt, welche in Kitas Anwendung und Verbreitung finden. Das zweite Kriterium war Kontrastivität: Die Qualitätsverfahren sollten nach Umfang (Checklisten oder Reflexionsfragen) und methodischer Ausrichtung (standardisiert oder offen, intern oder extern) variieren. Es sollten Qualitätsverfahren dabei sein, die zu einem bestimmten pädagogischen Ansatz entwickelt wurden, wie auch trägerbezogene Verfahren. Das Sampling sollte möglichst die „Bandbreite“ von verschiedenen Verfahren abdecken. Ein „Ranking“ von verschiedenen Qualitätsverfahren ist nicht vorgesehen, da die Vergleichbarkeit der Verfahren nur sehr bedingt hergestellt werden kann.

Tabelle 2: Verschiedene Merkmale von Qualitätsverfahren

Merkmale	Kontinuum	
Grundausrichtung	Prozessual-Dialogisch	Statisch-prüfend
Adressatenkreis	Lokal	Global/International
Anwendungsfall	Kita	Soziale Einrichtungen
Evaluationsform	Intern	Extern
Verbreitung	Bundesweit/öffentlich	Intern/einrichtungsbezogen
Kosten	Kommerzialisiert	Frei verfügbar
Umfang	Kürzere Bestandaufnahme	Aufwändigere Verfahren
Verbreitung	Kommune	Bundesweit/International
Entwicklungsgeschichte	Bottom-Up	Top-Down
Erstveröffentlichung	„Älteres“ Verfahren (vor 2010)	„Jüngeres Verfahren“ (nach 2010)

Die Auseinandersetzung mit den Qualitätsverfahren und ihrer Verschiedenheit war wichtig, um daraufhin gezielter Qualitätsverfahren anzufragen und auszuwählen (siehe Tabelle 2).

Es wurden 21 Verfahren nach den verschiedenen Kontrastierungsdimensionen ausgewählt. Der „*Datenkorpus*“ versinnbildlicht verschiedene Qualitätsverfahren in Deutschland für das Handlungsfeld Kita. Die Qualitätsverständnisse der Verfahren, ihre Verwendungsweisen und Entstehungsgeschichten sind heterogen. Die Auswahl hat keinen Anspruch auf „*Repräsentativität*“ oder „*Vollständigkeit*“. Sie deckt gleichwohl Qualitätsverfahren konfessioneller und öffentlicher Trägerorganisationen ab wie auch ansatzbezogene, pädagogische Qualitätsverfahren sowie nationale und standardisierte Verfahren aus Praxis und Wissenschaft.

Die weiteren Arbeitsschritte der Operationalisierung, Analyse und Auswertung werden im folgenden Kapitel sowie Kapitel 2.1.5 dargestellt.

2.1.4 Das Sample der 21 ausgewählten Qualitätsverfahren

Die ausgewählten Verfahren sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Auf die genaue Beschreibung jedes einzelnen Qualitätsverfahrens wird verzichtet, da die einzelnen Qualitätsverfahren für sich genommen nicht im Fokus der Analyse stehen. An keiner Stelle des Berichts wird genauere Auskunft über einzelne Qualitätsverfahren gegeben, da das Ziel der Analyse war, allgemeine Aussagen über möglichst verschiedene Qualitätsverfahren zu treffen und Tendenzen zu erkennen.

Tabelle 3: Ausgewählte Qualitätsverfahren der Dokumentenanalyse

Bericht Nr.	Abkürzung im Bericht	Name des Qualitätsverfahrens und Referenz des Dokuments
01	Kreis Aachen	Kranz, Angelika; Erler, Annelene; Altmeyer, Sigrid; Bongard, Silke; Emunds-Wermeter, Manuela; Mießen, Gabriele; Pawlik, Sylvia; Schultz, Angelika (2008): Damit Qualität bleibt. Evaluationskonzept für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen des Kreises Aachen. Kreis Aachten (Hrsg.). Aachen: Stadt Aachen.
02	Land Berlin	Beyersdorff, Sabine; Boldaz-Hahn, Stefani; Heller, Dr. Elke; Lauer, Milena; Lindemann, Ulla; Macha, Katrin; Priebe, Michael; Schweitzer, Christiane; Sturm, Björn; Preissing, Dr. Christa (2018): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.). Berlin: Ruksaldruck GmbH und Co.KG.
03	Beta Diakonie	Boldaz-Hahn, Stefani; Preissing, Christa in Kooperation mit Zaanen, Alida und Referentinnen und Referenten des Kindertagesstättenreferats Diakonisches Werk Pfalz (Hrsg.) (2012): Materialien für die interne Evaluation des Bundesrahmenhandbuchs der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) / Qualität im Situationsansatz (Quasi). Berlin: Diakonisches Werk Pfalz (Evangelische Kirche der Pfalz/Protestantische Landeskirche).
04	BNE Ansatz	Jansen, Frank; Schubert, Susanne (2020): Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forum Frühkindliche Bildung. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
05	Land Brandenburg	Prott, Roger (2011): WIR-Bogen zur internen Evaluation - Die »Grundsätze elementarer Bildung« des Landes Brandenburg in unserer Arbeit. Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
06	Quintessenz Caritas	Aepfelbach, Egon; Brade, Steffen; Buhleier, Anke; Fischer, Peter; Frank, Wilfried; Friedemann, Ingeborg; Glöser, Beate; Grieb, Isabella; Haberstroh, Silke; Harmann, Susanne; Hesch, Andrea; Hessenauer, Eva; Hinum, Doris; Hippert, Adriana; Kebekus, Regina; Lang, Karin; Latz, Renate; Milkau-Schwämmle, Gisela; Pantenburg, Bernd; Pelz, Herta; Reinheimer, Stefanie; Schaub, Clemens; Schmitt, Heinrich; Schütz, Gisela; Tiedtke, Ulrike; Wehinger, Ulrike; Wenz, Katja; Wießler, Martina; Windus, Monika; Wohland, Regine (2021): Rahmenhandbuch Quintessenz. 7. Auflage. Freiburg: Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e. V. Referat Tageseinrichtungen für Kinder.

Bericht Nr.	Abkürzung im Bericht	Name des Qualitätsverfahrens und Referenz des Dokuments
07	DIN EN ISO Verfahren	Seiler, Klaus (2015): Musterhandbuch Kinderbetreuung/ KiTa. DIN EN ISO 9001:2015. 2. Auflage. Überlingen: Qualitätsmanagement Verlag Seiler.
08	EEC Ansatz	Karkow, Christine; Kühnel, Barbara (2008): Das Berliner Modell - Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz. Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin (Hrsg.). Berlin: Dohrmann Verlag.
09	GAB Verfahren	Maurus, Anna; Brater, Michael; Ackermann, Stefan; Elsässer, Peter; Hartmann, Elisa; Hepting, Sigrid; Juraschek, Stephanie; Lang, Rolf (2016): Menschen entwickeln Qualitäten. Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren - Ein Leitfaden für pädagogische und soziale Arbeitsfelder. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) (Hrsg.). 7. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
10	Ifl Ansatz	Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder), Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.). Frankfurt am Main: Druckerei Hassmüller.
11	KES Verfahren	Tietze, Wolfgang; Roßbach, Hans-Günther; Nattefort, Rebecca; Grenner, Katja (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ) - Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen - Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale - Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. 4. Auflage. Weimar: Verlag das Netz GmbH.
12	KiJu DRK	Deutsches Rotes Kreuz Hamburg gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe mbH (2022): Qualitätsstandards für gesunde Ernährung in den Einrichtungen der KiJu. Hamburg: DRK Hamburg gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe mbH.
13	KK Verfahren	Brand, Leena/Haberkorn, Rita/Hahn, Karin/Kebbe, Anne/Meixner, Kristin/Messner, Helene/Paries, Gabriele/Siegel-Engelmann, Elke/Urban, Mathias/Vogt, Herbert/Wagner, Irmgard/Wolff, Reinhart (2001): Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden. Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e. V. 3. Auflage. Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Bericht Nr.	Abkürzung im Bericht	Name des Qualitätsverfahrens und Referenz des Dokuments
14	NKK Verfahren	Dittrich, Irene; Grenner, Katja; Hanisch Andrea; Marx, Jule; Viernickel, Susanne; Tietze, Wolfgang (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog. 1. Auflage, Weimar: verlag das netz GmbH.
15	PQ-Sys Paritätische	Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Nordrhein-Westfalen e. V. (Hrsg.) (2016): PQ-Sys® KiQ - Ein Instrument zur systematischen Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. Wuppertal: Der Paritätische Nordrhein-Westfalen.
16	Land Hessen	Paulsteiner, Regine; Widl, Beate; Leitherer, Miriam (2018): Leitfaden Reflexionsinstrumente zum BEP. QSV-BEP-lupen * ifp-Bep-lupen * BEP-Fortbildungs-lupen * Praxis-Lupen. 1. Auflage. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration - Bildungs- und Erziehungsplan (BEP).
17	Land Rheinland-Pfalz	Herzog, Sylvia; Kaiser-Hylle, Catherine; Pohlmann, Ulrike; Roos, Daniel; Schieler, Andy; Schneider, Armin; Swat, Marina (2020): Vielfalt leben, Haltung entwickeln, Qualität zeigen. Manual zur Qualitätsentwicklung im Diskurs. Institut für Bildung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit I Rheinland-Pfalz (IBEB) (Hrsg.). Weimar: Verlag das Netz.
18	QuaSi Ansatz	Boldaz-Hahn, Stefani; Heller, Elke; Krüger, Angelika; Köpnick, Jana; Macha, Katrin; Pressing, Christa; Schallenberg-Diekmann, Regine; Urban, Mathias (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 4. Auflage. Berlin, Düsseldorf: Cornelson Scriptor.
19	Stadt Köln	Stadt Köln - Dezernat Bildung, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)/ Institut für den Situationsansatz (ISTA) (2019): Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen. Bilden, Betreuen und Erziehen mit Herz und Verstand. Bad Bentheim: Druckerei Hellendoorn.
20	Quecc Verfahren	Förster, Dr. Charis; Schlecht, Daena; Wellner, Dr. Beate (2016): Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach nationalen und internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Bericht Nr.	Abkürzung im Bericht	Name des Qualitätsverfahrens und Referenz des Dokuments
21	VbuE Ansatz	Ansari, Mahdokht; Azun, Serap; Boldaz-Hahn, Stefani; Beber, Katinka; Enßlin, Ute; Henkys, Barbara; Höhme, Ebelyne; Krause, Anke; Nordt, Stephanie; Richter, Sandra; Wagner, Petra (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. Fachstelle Kinderwelten/ISTA (Hrsg.). 2. Auflage. Berlin: Wamiki.

Es gibt Qualitätsverfahren, die auf interne sowie externe Evaluation ausgerichtet sind, Dokumente mit Empfehlungscharakter bis hin zu umfassenden Qualitätsentwicklungsverfahren. Die Übersicht über die ausgewählten Verfahren wurde in vier Dokumentengruppen klassifiziert. Die erste Gruppe bezieht sich auf Qualitätsverfahren, welche sich eher auf Bundesländer und Kommunen beziehen (01, 02, 05, 16, 17, 19) und die zweite Gruppe auf Verfahren, welche durch größere Trägerorganisationen (03, 06, 12, 15) getragen werden. Die Gruppe der ansatzbezogenen Verfahren deckt Qualitätsverfahren ab, welche maßgeblich durch bestimmte pädagogische Ansätze geprägt sind (04, 08, 10, 18, 21). Die letzte Gruppe deckt weitere Verfahren ab, welche beispielsweise den Fokus auf Management, internationale Vergleichbarkeit und weitere heterogene Entstehungskontexte haben, welche sich weder einem Träger noch einem Bundesland/einer Kommune noch einem pädagogischen Ansatz zuordnen lassen (07, 09, 11, 13, 14, 20).

Jedes Qualitätsverfahren verwendet unterschiedliche Dokumente und Methoden. Darunter fallen Beobachtungsbögen, Fragebögen, Kriterienlisten sowie Reflexionsfragen, aber auch umfassendere Texte. Teils sind verfügbare Qualitätsverfahren in Form eines Handbuches erschienen und teils als Checkliste. Vieler dieser Qualitätsverfahren sind auf Grund ihrer Verschiedenheit nur bedingt vergleichbar. Wir sind uns darüber bewusst, dass ein Qualitätsverfahren weitaus mehr beinhaltet als die „wörtliche“ Analyse ausgewählter Dokumente. Ein Mindestkriterium für die Aufnahme ins Sample war deshalb, dass mindestens ein Instrument in Bezug auf die pädagogische Praxis, wie eine Checkliste oder Handlungsempfehlung, für Fachkräfte, vorhanden sein muss.

Im 3. Schritt wandten wir uns der Operationalisierung von Aspekten der Demokratiebildung zu. Diese wurden begrifflich durch Wortverwendungen in Qualitätsverfahren identifiziert und theoretisch-konzeptionell abgeglichen. Die theoretische Explikation des Vorverständnisses zu Aspekten wie Partizipation und der daraus hervorgehenden Kodierstruktur gibt Auskunft über die theoretisch-konzeptionelle Orientierung an Demokratie, Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion. Es war uns wichtig,

dass eine Suche nach „*Partizipation*“ zu verkürzt wäre, um das Phänomen „*Partizipation*“ in Qualitätsverfahren zu verstehen. Deswegen wurden weitere Worte wie „*beteiligen*“, „*mitmachen*“ oder „*entscheiden*“ als wichtige Schlagwörter hinzugefügt. Die Auswahl der Schlagwörter ist nicht beliebig, sondern wurde induktiv (aus Wortverwendungen von Qualitätsinstrumenten selbst) und fachspezifisch (aus Literaturrecherche im Vorfeld) sowie anhand von theoretischen Vorüberlegungen und Zugängen zur Demokratiebildung (siehe Theorieteil) erarbeitet und begründet. Das Vorgehen der Analyse ist regelgeleitet, indem es sich an Sozialforschungsstandards und deren Verfahrensregeln orientiert und indem das Material systematisch bearbeitet wird. Offenheit, Flexibilität und Prozessorientierung in der Überarbeitung von Schlagwörtern und im Vorgehen wurden bedeutsam. Durch die kommunikative Validierung per Austausch im Team wurde die Gültigkeit der Ergebnisse beständig in der Suche und Auswertung diskutiert und geprüft und diese ggf. verändert, wie die Prozessorientierung in der Schlagwortsuche zeigt. Es wurden die Überschneidungen von Kodes und personalen Zielgruppen hinzugezogen, um die Fragestellung präziser beantworten zu können.

Im 4. *Schritt* schloss sich die lexikalische Suche an, welche mit dem Forschungsprogramm MAXQDA realisiert wurde. Dieser Schritt beinhaltete die konkrete Verschlagwortung und Kodierung in den jeweiligen Dokumenten. Mit insgesamt 86517 Kodierungen konnten die ausgelesenen Daten aus den Dokumenten im Kodierungssystem handhabbar und die Forschungsdaten weniger fehleranfällig gestaltet werden. Einige Schlagwörter kamen nicht vor, andere waren irreführend und ungenau. Da wir Wortverwandtschaften mitgesucht hatten, mussten bestimmte Kodierungen präzisiert werden. Mit der finalen Überarbeitung, ohne den Zusatz von überlappenden Kodierungsberechnungen von Zielgruppen oder Schlagwörtern, sind 47450 herausgearbeitete Gesamtkodierungen zu den im Bericht vorgestellten inhaltlichen Schlagwörtern gefunden wurden. Davon sind 40253 Kodierungen bedeutsam für den Bericht. Aus ihnen wurden Relationen berechnet und zielgruppenspezifische Analysen erstellt, die den Datenkorpus auf 27450 Gesamtkodierungen erweitern.

Im letzten und 5. *Schritt* ging es um die konkrete Auswertung und Interpretation der Häufigkeiten von Schlagwörtern und deren Auffälligkeiten über alle Qualitätsverfahren hinweg. Die Ergebnisse der Verschlagwortung wurden teilweise weiter ausformuliert. Es entstanden neue Fragen, die präzisierter analysiert wurden, da beispielsweise einige Schlagwörter zu wenig Hinweise auf die Zielgruppe der Kinder gegeben haben.

2.1.5 Die Vorgehensweise der Verschlagwortung

Im Überblick über die Ergebnisse wird nicht auf einzelne Verfahren konkret und detailliert eingegangen. Die Auswertung erfolgte in Betrachtung aller Verfahren. Teilweise gibt es eine Bezugnahme auf Aussagen in bestimmten Qualitätsverfahren. Die Arbeitsschritte in der Analyse der Daten sind in Tabelle 4 gelistet.

Tabelle 4: Arbeitsschritte in der Analyse der Schlagwortsuche in der Datenauswertung

1. Finalisierung der Schlagwörter		
Zielstellung	Vorgehen	Technik
<ul style="list-style-type: none"> – Bereinigung der Schlagwörter nach Sinnhaftigkeit – Trennschärfe herstellen zwischen Konzepten von Demokratie, Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion – Theoriegeleitete Kategorienbildung, die mehrere Schlagwörter umfassen können 	<ul style="list-style-type: none"> – Brainstorming über mögliche Schlagwörter – Zuordnung von Theorien und Praxisansätzen und deren „Schlagwörter“ zu den semantisch passenden Sinnzusammenhängen aus stichprobenhaft gesichteten Qualitätsverfahren – Trennschärfe herstellen durch Bezugnahmen auf Fachwissenschaft und Fachpraxis in dem gesichteten Material aus ausgewählten Qualitätsverfahren – Diskussion im Team und Arbeit an der Teamdatei für die Sichtung der finalen Schlagwörter und deren Passgenauigkeit für spezifische Konzepten 	<ul style="list-style-type: none"> – Systematisierung mit Moderationskarten und Word – Eingrenzung der Schlagwörter durch Leitprinzipien, zugrundeliegende Theorie und Datenmaterial der Qualitätsverfahren

2. Lexikalische Suche und Bereinigung einzelne Schlagwörter		
Zielstellung	Vorgehen	Technik
<ul style="list-style-type: none"> – Quantifizierung und inhaltliche Lokalisation und Systematisierung des Kategoriensystems – Diese Schlagwörter werden als Wortsuchen und -verwandtschaften in verschiedene Kategorien gebündelt. Hierbei werden mittels der lexikalischen Suche Textstellen angezeigt, welche für die Beantwortung der Frage relevant sein könnten. 	<ul style="list-style-type: none"> – Kodierungsüberarbeitung und Sortierung der Ober- und Unterkategorien, Literaturrecherche für eine gezieltere Passgenauigkeit von Konzept und Schlagwort. Von der Bereinigung aller Kodierungen (markierten und gezählten Schlagwörter) in allen Dokumenten (21 Qualitätsverfahren) wird abgesehen, auf Grund des Umgangs der Gesamtkodes. – Kodierung der Worte nach wortverwandten Schlagwörtern mit der Lemmata Funktion (Wortstammkodierung, inkl. Substantivierung, Vergangenheitsform, verschiedenen Deklinationen etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – Lexikalische Suche mit MAXQDA und Sichtung der Kodeinhalte in verschiedenen Qualitätsverfahren – Zusammenstellung der Schlagwörter, um die konzeptionellen Phänomene abbilden zu können – Wortverwandtschaften (Lemmata-Funktion) wurden mit dem Forschungsprogramm MAXQDA 2022 automatisiert realisiert
3. Häufigkeiten und Koderelationen		
Zielstellung	Vorgehen	Technik
<ul style="list-style-type: none"> – Gezielte zielgruppenspezifische Suche entlang spezifischer Schlagwörter, wie Kinderrechte und Partizipation 	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelne Kodierung von den zielgruppenspezifischen Schlagwörtern: Familien, Kinder, Pädagog*innen, Träger und Leitung werden als Schlagwörter erstellt für weitere Analysen – Sichtung von Überschneidung mit den Schlagwörtern aus den Demokratiebildungszugängen und Suche nach Überlappungen (um möglichst sicherzustellen, dass es bei Kinderrechten tatsächlich um Kinder geht und nicht „rechtfertigen“ in anderen Zusammenhängen mitkodiert wird) 	<ul style="list-style-type: none"> – Einzelnen Kategorien werden an den Datenkorpus herangetragen, sodass ein erster Überblick über die Trefferquote der Schlagwörter in den Dokumenten gegeben wird – Mittels des Code-Matrix- und Code-Relations Browser Häufigkeit der in den Daten vorkommenden Schlagwörter darstellen (mit Hilfe der „Visual Tools“ im Forschungsprogramm MAXQDA)

Für die Fragestellung, wie Demokratiebildung mit den Zugängen Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in Qualitätsverfahren in Kitas allgemein im Sample (ausgewählte Qualitätsverfahren) sichtbar wird, ist dieses Vorgehen ausreichend.

Angewendet wird das Forschungsprogramm MAXQDA 2022 für die Analyse. Die quantitative, deskriptive Darstellung und Visualisierung verdeutlichen Aussagen zu vorher festgelegten Kategorien von Konzepten. Durch die Suche nach den jeweiligen Begriffen und die Sichtung der Ergebnisse wurden Kategorien und Kodierungen in mehreren Bearbeitungsschleifen geändert. Die „deduktive“ Kodierstrategie nach Mayring (2015: 97 ff.) wurde angewendet.

2.2 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Wir starteten die Recherche mit der allgemeinen Frage: Durch welche Schlagwörter lässt sich „Demokratiebildung“ operationalisieren und in welcher Form sind diese als Qualitätskriterien in den Qualitätsverfahren und -instrumenten vertreten? Für den Analysefokus auf spezifische Zugänge zum Demokratiebildungsbegriff (vgl. Kap. 2.1.2 und 1.3) wurden die Begriffe Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in den verschiedenen Qualitätsverfahren gezielter gesucht. Im Folgenden werden die verschiedenen Ergebnisse zusammengetragen. In die Berichterstattung und Auswertung sind alle 21 Qualitätsverfahren einbezogen. Im Bericht geht es um die Gesamtheit der ausgewählten Verfahren und deren Auswertung. Weniger zentral sind einzelne und spezifische Qualitätsverfahren. Für die Nachvollziehbarkeit und einzelne Interpretationen zu Qualitätsverfahren sind laut Tabelle 5 folgende Nummerierung und die namentliche Abkürzung als Legende vorgesehen.

Der Ergebnisteil gliedert sich auf in eine allgemeine Zusammenfassung, in die detailliertere Berichterstattung zu Demokratiebildung, Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion und in die Auflistung der Limitationen der Analyse. Kategorien sind Oberbegriffe zu den inhaltlich zusammengehörenden Schlagwörtern, die einem Aspekt wie Partizipation oder auch Inklusion untergeordnet sind. Treffer sowie Kodierungen beziehen sich auf die quantitative Häufigkeit dazugehöriger Schlagwörter und Suchbegriffe, welche im Bericht synonym zu verstehen sind und die Begriffe darstellen, die durch die lexikalische Suche identifiziert und quantifiziert, also gezählt, wurden. In dem Ergebnisbericht werden die Schlagwörter kursiv, in Anführungszeichen und farblich hervorgehoben dargestellt, um diese von anderen Kategorien, dem semantischen Textbezug auf die gleichen Wörter und Interpretationen, deutlicher abzugrenzen. In Abbildungen werden

Schlagwörter als Suchbegriffe gelistet, ohne besondere Hervorhebung. Häufig wurden die Schlagwörter inklusive ihrer Wortverwandtschaften (Lemma-Liste) gesucht, so dass Zeitformen, Deklinationen, Kasus und zusammengesetzte Wörter für die Grundform eines Wortes mitgesucht und ausgegeben werden. Einige der Schlagwörter wurden in Abbildungen und Ergebnisdarstellung auf Grund der Lesbarkeit in einem Wort dargestellt und sind im Anhang (s. auf der Website des Buches unter <http://www.budrich-verlag.de> bzw. unter dem DOI 10.3224/96665080A) ausführlicher in der Suchfunktion dargestellt. Dort sind die konkreten Häufigkeitstabellen einsehbar.

Tabelle 5: Nummerierungen und Abkürzungen der ausgewählten Qualitätsverfahren

Nummerierung des Qualitätsverfahrens	Namentliche Abkürzung des Qualitätsverfahrens
01	Kreis Aachen
02	Land Berlin
03	Beta Diakonie
04	BNE Ansatz
05	Land Brandenburg
06	Quintessenz Caritas
07	DIN EN ISO Verfahren
08	EEC Ansatz
09	GAB Verfahren
10	IfI Ansatz
11	KES Verfahren
12	KiJu DRK
13	KK Verfahren
14	NKK Verfahren
15	PQ-Sys Paritätische
16	Land Hessen
17	Land Rheinland-Pfalz
18	QuaSi Ansatz
19	Stadt Köln
20	Quecc Verfahren
21	VbuE Ansatz

2.2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bevor einzelne Ergebnisse gesondert vorgestellt werden, wird ein Überblick über alle Ergebnisse gegeben. Die insgesamt 40253 gezählten Treffer, die als Kodierungen gezählt und ausgewertet wurden, gliedern sich in der Tabelle 6 wie folgt auf.

In Tabelle 6 wird deutlich, dass die Anzahl der Schlagwörter (Worte, die mit den Konzepten verwandt sind) darauf hinweisen, dass vor allem Partizipation ein leitendes Konzept in den Qualitätsverfahren darstellt. Diversität und Kinderrechte sind in ähnlicher Häufigkeit vertreten. Das Schlagwort Demokratie kommt in den Verfahren weniger häufig vor. Inklusion und Diskriminierung sind ebenfalls Begriffe, die wenig verwendet wurden. Es ist empfehlenswert, auf genau diese Begriffe mehr Aufmerksamkeit in der Qualitätsentwicklung zu legen. Gleichwohl, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, wurden alle Schlagwörter in irgendeiner Form vorgefunden. Dies legt nahe, dass die sechs Zugänge der Demokratiebildung sich in den Dokumenten vielfach wiederfinden und sich Potenziale für eine weitere Verknüpfung/Erweiterung hin zu Etablierung von Demokratiebildung in Qualitätsverfahren abzeichnen. Im Folgenden wird die Nutzung der Schlagwörter kontextualisiert, um die Potenziale, Ansatzpunkte und Leerstellen genauer in den Blick zu nehmen.

Tabelle 6: Analyisierte Teilaspekte von Demokratiebildung in Qualitätsverfahren und deren absolute Häufigkeiten

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Partizipation	10388
2	Diversität	9728
3	Kinderrechte	7230
4	Demokratie	4563
5	Inklusion	4417
6	Diskriminierung	3927
Gesamt		40253

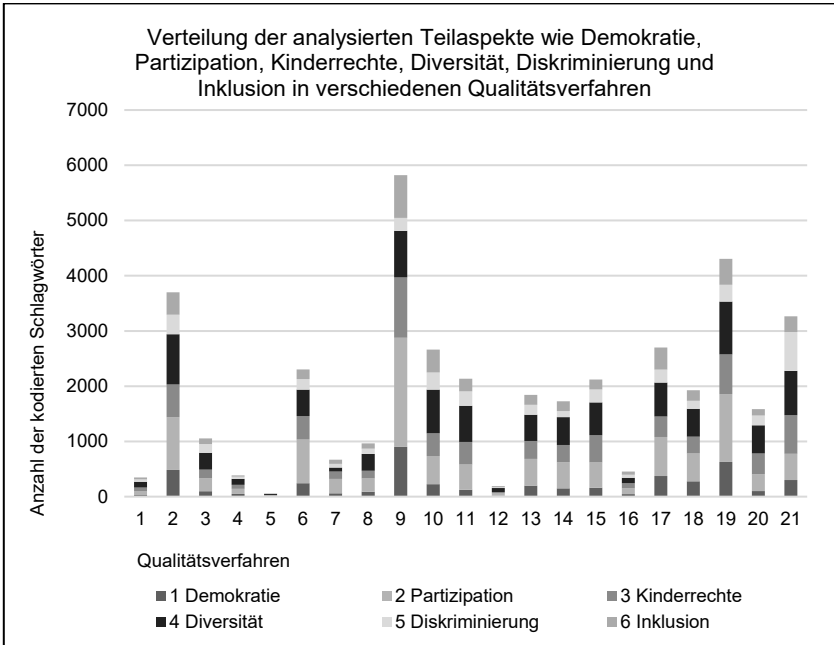


Abbildung 2: Balkendiagramm zur Gesamtübersicht der analysierten Teilaspekte wie Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in den ausgewählten Qualitätsverfahren

In Hinblick auf verschiedene Qualitätsverfahren³⁵ wird deutlich, dass vor allem Qualitätsverfahren 09 sich positiv ausweist, gefolgt von Qualitätsverfahren 19, 02 und 21. Die Verfahren 05, 12, 01 und 04 weisen deutlich wenig Schlagwörter auf. Alle anderen Verfahren bewegen sich im Mittelfeld.

35 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

2.2.1.1 Partizipation: Stark vertreten und der Bedarf nach mehr Kontur – Platz 1 der Gesamtanalyse

Prinzipiell ist Partizipation in allen Qualitätsverfahren in unterschiedlichen Ausprägungen und Stufen vorhanden. In der Sichtung der Verwendungsweise von „*Teilhabe*“ wird sehr deutlich, dass die selbstbestimmte Teilhabe verschiedene Arbeitsprozesse und verschiedene Personen wie Kinder, Träger, Fachkräfte und Leitungen unterschiedlich betrifft. Deutlich wird, dass alle Verfahren in verschiedenen Partizipationsstufen 10388 Kodierungen vorweisen können und, wie Tabelle 7 zeigt, die Partizipation als Thema auf allen Stufen vorhanden ist.

Tabelle 7: Ergebnisse verschiedener Partizipationsstufen in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Klassische Partizipation	3154
2	Vorstufen der Partizipation	3029
3	Aktive Partizipation	2672
4	Machtvoll-durchsetzende Partizipation	1533
Gesamt		10388

- Die Benennungen von „*Partizipation*“ variieren in der Spanne von 13 zu 1977 Treffern je nach Qualitätsverfahren und zeigen größere Disparitäten in der Art und Weise bzw. Intensität der Bezugnahme auf Partizipation auf. Es wird deutlich, dass einzelne Qualitätsverfahren sich „*Partizipation*“ zum thematischen Schwerpunkt gesetzt haben.
- Die Anzahl der Nennungen ist tendenziell rückläufig, je höher die Partizipationsstufe steigt. Die Verteilung der Treffer entlang der verschiedenen Partizipationsstufen variieren bei genauerer Betrachtung je nach Qualitätsverfahren.
- Ohne Zielgruppenspezifität wird in der Vorstufe der Partizipation deutlich, dass Kommunikations- und Informationsprozesse, wie „*informieren*“, „*verständigen*“, „*berücksichtigen*“ eine bedeutsame Rolle haben, wobei Schlagwörter wie „*vereinbaren*“ und „*zuhören*“ deutlich weniger häufig vorkommen.
- In den Formen der klassischen Partizipation überwiegt das „*gemeinsame*“ Tun am stärksten. Das „*Beteiligen*“ ist auf der klassischen Stufe ebenfalls präsent. „*Einbeziehen*“, „*mitwirken*“ und „*mitentscheiden*“ sind weniger stark vertreten. Eine verbindliche Einflussnahme von Menschen tritt in dieser Stufe mehr in den Hintergrund.

- In den aktiveren Formen der Partizipation zeigt sich, dass „*Interessen*“ und allgemeine „*Entscheidungen*“ sowie „*Verantwortung*“ als Schlagwörter überwiegen, wobei „*Selbstwirksamkeit*“, „*(selbst) gestalten*“ und „*Selbstbestimmung*“, „*Autonomie*“ seltener vorkommen.
- In der „letzten“ oder „höchsten“ Stufe der Partizipation geht es um „*anweisen*“, „*leiten*“, „*führen*“. Diese Konzentration von Entscheidungsmacht vermittelt sich vor allem über „*Regeln*“, „*Ordnungen*“ und „*Vorschriften*“. Sich „*durchsetzen*“, „*verbieten*“, „*unterbinden*“ und „*erlauben*“ wird allgemein wenig benannt. Wer wie führt, leitet und entscheidet, bleibt in den Qualitätsverfahren seltener benannt.
- Mit der konkreteren Betrachtung nach Zielgruppen (Kinder, Familien/Eltern/Bezugspersonen, Fachkräfte, Leitungskräfte und Träger) wird deutlich, dass die Gruppe der Kinder am meisten mit ausnahmslos allen Partizipationsstufen in Verbindung gebracht wird.
- Die Zielgruppen der Kinder und Familien/Eltern/Bezugspersonen stehen am meisten im Vordergrund, im Mittelfeld befindet sich das Team und die Fachkräfte und zum Schluss folgen der Träger und die Leitung. Klassische Formen der Partizipation überwiegen bei Kindern, Familien und pädagogischen Fachkräften und dem Team. Die Leitung überwiegt qua Berufsposition mit „*Leiten*“ als Schlagwort bei der machtvoll-durchsetzenden Variante von Partizipation. Der Träger wird am meisten mit den aktiveren Formen von Partizipation in Verbindung gebracht. Überraschend erscheint, dass Leitungskräfte laut den Qualitätsverfahren am wenigsten in allen Stufen der Partizipation in der Quersumme sichtbar werden. Dieses Ergebnis erscheint paradox, da Entscheidungs- und Machtverhältnisse in den Einrichtungen den Leitungskräften grundsätzlich mehr Einfluss zugestehen.
- In genauerer Betrachtung von Textstellen, die Kinder betreffen, wird klar, dass das soziale Gut, an dem diese teilhaben sollen, stark variiert oder unausgesprochen bleibt. Das wirft die Frage auf: Wozu oder mit welchem Ziel wird Partizipation verwendet, jenseits des Selbstzwecks, die Erfahrung zu machen, an etwas teilhaben zu können? Häufig wird das Verfahren, wie die Partizipation umgesetzt werden kann, nicht konkretisiert. Kinder sind primär in der Rolle der Empfangenden von Teilhabemöglichkeiten, die durch Fachkräfte und die Verfahren selbst inhaltlich bestimmt werden. Die grundlegende Frage: Wer hat wie an was teil und wozu, ist nicht selbsterklärend beantwortet, wenn von Partizipation von Kindern die Rede ist.

Schlussfolgernd lässt sich sagen, dass Partizipation als Konzept in allen Qualitätsverfahren verankert ist und damit Eingang in die Inhalte von Qualitätsverfahren gefunden hat. Die Bezugnahme auf Partizipation variiert stark. Dass Partizipation innerhalb der klassischen und aktiven Partizipationsstufen weniger auf das Recht des Einzelnen setzt, sondern vielmehr in Form von

Gemeinschaft, Interessen und Verantwortungen vorkommt, zeigt, dass konkrete Formen der Einflussnahmen von Kindern an verschiedenen Prozessen der Organisation verstärkter in den Blick genommen werden sollten. Die exemplarische Analyse von „*Teilhabe*“ im Zusammenhang mit Kindern zeigt auch, dass eine didaktische Orientierung und konkrete Ausgestaltung von partizipativen Strukturen oft unbenannt bleiben. Das paradoxe Ergebnis der Zielgruppenanalyse, wonach „*entscheiden*“ und „*beeinflussen*“ häufiger mit Kindern in Zusammenhang gebracht wird als mit Leitungen, verweist darauf, dass Zuständigkeiten und Befugnisse einzelner Akteur*innen transparenter gestaltet werden sollten.

2.2.1.2 Diversität: Von bereichernden Unterschieden zu einseitiger Diversität – Platz 2 der Gesamtanalyse

Diversität wird in Qualitätsverfahren am häufigsten unter den Begriffen „*Unterschiede*“ und „*Vielfalt*“ zum Ausdruck gebracht. Die fachliche Bezugnahme auf soziale Differenz, Heterogenität und Diversität fällt deutlich geringer aus (siehe Tabelle 8). Gleichwohl lässt sich feststellen, dass Diversität und Unterschiede ein weitgefächertes Thema darstellen, das sich in allen Qualitätsinstrumenten in Form verschiedener Differenzkategorien zeigt. Es geht einerseits darum, Unterschiede anerkennend und respektvoll als Teil der pädagogischen Arbeit aufzugreifen. Andererseits wird die inhaltliche Spannweite von Diversität teils oberflächlich abgehandelt und sehr unterschiedlich bis einseitig-stereotyp zur Sprache gebracht.

Tabelle 8: Ergebnisse in der Analyse von Diversität in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Differenzkategorien	8332
2	Begriff: Diversität	1396
Gesamt		9728

- In den konkreten Differenzkategorien wird ein impliziter Bezug zu Diversität deutlich. Das betrifft vor allem das Alter, wenn von Kindern die Rede ist, oder auch die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, wenn von deutscher Sprache und Kultur gesprochen wird. Am wenigsten Thematisierung findet die sexuelle Orientierung als Diversitätskategorie.
- „*Diversität*“ wurde in 11 Verfahren nicht benannt. In 8 Verfahren gibt es jeweils weniger als 4 Treffer. Zwei Verfahren beziehen sich 7- bzw. 15-mal auf den Begriff. Anders als „*Diversität*“ (insgesamt 36 Treffer), sind „*Vielfalt*“ (520 Treffer) und „*Unterschiede*“ (708 Treffer) deutlicher in der Sprache der Qualitätsverfahren benannt. Die Häufigkeit der Benennungen von Unterschieden und Vielfalt variiert mit einer Spanne von 2

bis 186 Treffern. Außerdem zeigen sich Disparitäten in der Häufigkeit der Bezugnahme auf Diversität und synonym verwendete Begriffe wie Vielfalt und Unterschiede.

- Verschiedene Verfahren beziehen sich mehr oder weniger auf unterschiedliche Diversitätsdimensionen und zeigen verschiedene Umgangsweisen und Ansätze in der Verhandlung von Diversitätskategorien. Es wurde das Schlagwort „*Unterschiede*“ mit Auszügen aus Qualitätsverfahren analysiert und Umgangsweisen wie Dethematisierung, einseitige Thematisierung und erweiternde Thematisierung. Dies zeigt, dass es keinen klaren Konsens über den Umgang mit Diversität in Qualitätsverfahren gibt.
- Zusammenfassend wird sich am häufigsten auf das Alter von Kindern bezogen. Erkrankungen sowie psychische und physische Einschränkungen werden wenig thematisiert. Die Geschlechtlichkeit wird auf die binäre endo-cis-weibliche/männliche reduziert. Nicht-deutsche Sprachen sind deutlich unterrepräsentiert. Religionen kommen vor allem in Verbindung mit christlichen Ausprägungen vor, andere Religionen (jüdisch, muslimisch, hinduistisch) und Atheismus werden nicht thematisiert. Armut und Menschen mit formal niedrigerem Bildungsabschluss werden wenig thematisiert. Der Wohnort bezieht sich mehr auf städtische Verhältnisse als auf ländliche. Die politische Einstellung zeugt von einer nachhaltig-ökologischen Ausrichtung der Inhalte der Qualitätsverfahren, gefolgt von verschiedenen Traditionen. Politisch-parteiliche Worte in Richtung links, liberal, konservativ, rechts sind weitestgehend nicht benannt.
- In der zielgruppenspezifischen Analyse wird deutlich, dass Kinder am häufigsten im Zusammenhang mit Diversität benannt werden (im Vergleich zu anderen Zielgruppen, wie Familie, Team, Leitung und pädagogische Fachkräfte).
- Besonders häufig wird im Zusammenhang mit Kindern und Familien auf „*Unterschiede*“ und „*Vielfalt*“ Bezug genommen. In der Betrachtung der Differenzkategorien in ihren gesamten Treffern fällt auf, dass Alter, nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und die physische sowie psychische Fähigkeit von Kindern und Familien am stärksten erwähnt werden. Soziale Herkunft, Wohnort und geschlechtliche Vielfalt bewegen sich im Mittelfeld. Sexuelle Orientierung und die politische Einstellung werden kaum thematisiert. Die zielgruppenspezifische Analyse deckt sich weitestgehend mit der vorangegangenen zielgruppenunspezifischen Analyse.
- Einseitigkeiten liegen bei sexueller und geschlechtlicher Vielfalt vor: nicht-binäre Geschlechtlichkeit, nicht-heteronormative sexuelle Identitäten, heterogene Lebensformen und Familienkonstellationen kommen wenig vor.

Vielfalt und Unterschiede in der sprachlichen Benennung vieler Qualitätsverfahren brauchen eine kontextuelle Auseinandersetzung. So zeigt

die genauere Betrachtung der Verhandlung von „Unterschieden“ in Qualitätsverfahren, dass eine Klärung notwendig ist, inwiefern es sich bei Diversität um eine fixierte und vorsoziale Eigenschaft dreht, welche affirmativ verhandelt wird, oder ob eine machtkritische Auseinandersetzung im Sinne sozialer Differenz erfolgt, welche die Differenzierung von sozialen Gruppen in der Gesellschaft mit Ungleichheiten verbindet (Hormel 2017: 25-30). Die Klassifikationsmacht in Bildungsorganisationen und deren „doing difference“ in der Herstellung von Diversität ermöglicht die „Ungleichartigkeit“ von Kindern und Jugendlichen, verstetigt sie und stellt sie wirksam her (ebd.).

- Die affirmative Tendenz überwiegt in den Qualitätsverfahren über die machtkritische Darstellung von Diversität. Teils wird in Verfahren das „Differenzieren“, also das Unterscheiden an und für sich, als Handlungspraxis angesprochen ohne Bezug zu gesellschaftlich-sozialen Differenzen. Manchmal ist die Haltung des Respekts vor Unterschieden als Wert und Programmatik benannt. In wenigen Verfahren geht es um Diversität in den Erfahrungen von Kindern, welche sich in Materialien und Räumen wiederfindet. Die konkrete Bezugnahme auf „Mädchen“ beispielsweise durch vergeschlechtlichte Berufsrollen kann Diversität vereinseitigen und stereotyp aufgreifen, was die Gefahr einer diskriminierenden Thematisierung und eines verengten, selektiven Zugriffs auf Diversität birgt. Selten wird die Beteiligung der Fachkräfte an der Herstellung von Differenz von Kindern und Familien thematisiert, sondern vorwiegend der Umgang mit Heterogenität in den Blick genommen.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass Vielfalt und Diversität äußerst unterschiedlich zur Sprache gebracht werden. Die Sprache darüber ist grundsätzlich vorhanden, doch einige Engführungen und einseitige Bezugnahmen sind in vielen Differenzkategorien zu beobachten. Besonders die sexuelle Entwicklung, psychische und physische Fähigkeiten und Verfasstheiten, geschlechtliche Identifikationen und die Förderung von vielen Sprachen, Religionen, kulturell-national-geprägten Bezugsgruppen sind einseitig und zu begrenzt vorhanden oder nicht vorhanden. Die pluralen Lebenswirklichkeiten von Kindern in ihren heterogenen Ausprägungen brauchen mehr, systematische und explizitere Berücksichtigung in Qualitätsverfahren, die entsprechend zu überarbeiten sind. Teils werden sprachlich Ausschlüsse vorgenommen, die Diversität unsichtbar machen. Konkrete Handlungsstrategien zum Umgang mit Diversität in der Praxis tragen dazu bei, Stereotype zu reproduzieren. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit machtkritischer Diversität in Form von Fort-, Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sowie innerhalb der Qualitätsverfahren ist ein wichtiger programmatischer Schritt im Qualitätsdiskurs von Organisationen. Vorhandene heterogene Lebensrealitäten von Kindern brauchen verstärkte Aufmerksamkeit, um die pädagogische Handlungspraxis diversitätsbewusst zu gestalten und um Ausschlüssen, bei-

spielsweise in der Nicht-Thematisierung von Diversität, aktiv zu begegnen. Die verschiedenen Verhandlungsweisen rund um Diversität sind verbunden mit daran anknüpfenden pädagogischen Umgangsweisen, die eine Vergewisserung, Kontur und machtkritische Zugangsweise bedürfen.

2.2.1.3 Kinderrechte: Mit oder ohne Rechte – das ist hier die Frage! – Platz 3 der Gesamtanalyse

Allgemein sind die Inhalte und Werte von vielen Kinderrechten in den meisten Qualitätsverfahren angelegt, wie in Tabelle 9 deutlich wird. Förderung und Beteiligung als wesentliche Säulen sind implizit in vielen Verfahren zu finden. Die explizite Thematisierung von Kinderrechten lässt sich als marginal festhalten. Es gibt nur sehr wenige explizite Bezüge zu einer kinderrechtsorientierten pädagogischen Arbeit.

Tabelle 9: Ergebnisse in der Analyse von Kinderrechten in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Säulen der UN-Kinderrechtskonvention	5507
2	Rechtlicher Rahmen	1713
Gesamt		7220

- In 15 Verfahren werden „*Kinderrechte*“ gar nicht benannt. 5 Verfahren beziehen sich weniger als 10-mal auf Kinderrechte und nur ein Verfahren bezieht sich 16-mal explizit auf die Kinderrechte. Das zeigt deutlich, dass die explizite Bezugnahme auf die Kinderrechte selten angesprochen wird.
- Alle Säulen „*Schutz*“, „*Förderung*“ und „*Beteiligung*“ der Kinderrechte sind in verschiedenen Akzenten insgesamt 1185-mal über alle Verfahren hinweg vorzufinden. Der explizite Bezug zu Kinderrechten und spezifischen Artikeln bleibt häufig aus, gleichwohl es inhaltliche Überschneidungen gibt.
- Es wird deutlich, dass die Förderung von Kindern verstärkt mit dem Wohl, Interessen und vor allem mit dem Bildungsauftrag von Kindern in Zusammenhang gebracht wird.
- Die pädagogischen Werte wie Spiel und Freiwilligkeit sowie die Förderung der Interessen von Kindern sind in den Qualitätsverfahren implizit vorhanden – jedoch ohne explizite Einordnung als Kinderrecht.
- Es fällt auf, dass Schlagwörter, die spezifischen Artikeln der Kinderrechtskonvention zugeordnet wurden, wie „*Sucht*“, „*Misshandlung*“, „*Missbrauch*“ sowie „*Vernachlässigung*“, weniger als 5 Treffer aufweisen. Es sind deutliche Leerstellen im Großteil der Verfahren bezüglich

einzelner Schutzrechte von Kindern festzustellen, da diese sensiblen Themen unzureichend Berücksichtigung finden.

- Wie einzelne Artikel in Qualitätsverfahren übersetzt werden, erscheint auch bedeutsam. Denn wenn beispielsweise Medienfreiheit bestimmte Printmedien bevorzugt und andere digitale Zugänge zur Erschließung von Information verwehrt, ist dies aus der UN-Kinderrechtskonventionsperspektive in Anbetracht des General Comment 25 (DIMR; BAG; Kinderinteressen 2023b) ebenfalls bedenklich.
- In der Betrachtung einzelner Artikel fällt grundsätzlich auf, dass Kinder zwar mit ihnen in Verbindung stehen, doch eine rechtliche Rahmung häufig unbenannt bleibt.
- In der qualitativen Analyse der Verwendungsweisen des Schlagworts „Kinderrechte“ wird deutlich, dass es verschiedene Zugriffe auf deren Konzeption gibt. Einerseits werden diese als Aufzählung genannt und nur oberflächlich angerissen. Sie werden als pädagogisches Gut sichtbar, das mit der pädagogischen Arbeit einhergeht (allgemeiner Zugriff). Teils werden einzelne Artikel aus der Kinderrechtskonvention entnommen, um eigene pädagogische Werte zu untermauern (selektiver Zugriff), seltener werden klare Bekenntnisse zur Kinderrechtskonvention vorgenommen, welche in einen konkreten Handlungsauftrag für Fachkräfte übersetzt werden (aktiver Zugriff).

Schlussfolgernd kann formuliert werden, dass die Kinderrechte expliziter benannt werden sollten und konsequenter inhaltlich in Qualitätsverfahren verankert werden. Die Legitimität der Kinderrechte als Handlungsorientierung und -richtlinie braucht grundsätzlich eine stärkere Gewichtung in den Qualitätsverfahren, da eine explizite Referenz auf Kinderrechte deutlich ausbleibt. Beteiligung und Förderung sind inhaltlich in den Verfahren zu finden. Fragen und Themen des Kinderschutzes verweisen auf Leerstellen in Qualitätsverfahren. Der Auftrag in kindheitspädagogischen Settings profitiert von einer Stärkung der Rechtsposition und -subjektivität von Kindern und einem rechtlich fundierten Diskurs über Kinderrechte. Qualitätsverfahren und Handlungspraxis sind angehalten, ihre bisherigen Prinzipien und Grundsätze in der Arbeit mit einer „Kinderrechtsbrille“ zu untermauern und auszubauen. Der Schutzauftrag in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern ist in den Qualitätsverfahren stärker in den Blick zu nehmen. Die UN-Kinderrechte sind national umzusetzen und weisen in den Ergebnissen der Dokumentenanalyse auf Leerstellen und eine mangelnde systematisch-kinderrechtsorientierte Ausrichtung hin.

2.2.1.4 Demokratie: Mehr drin als drauf steht! – Platz 4 der Gesamtanalyse

Demokratie als Gesellschaftsform und allgemeiner Begriff fällt mit 62 Benennungen seltener auf, wie in Tabelle 10 deutlich wird. Die Bezugnahme auf allgemeine politische Verhältnisse überwiegt deutlich. Die explizite Bezugnahme auf Demokratie ist entsprechend ausbaufähig. Deutlich wurde darüber hinaus, dass vor allem wertbezogene Inhalte die Qualitätsverfahren prägen. Hervorzuheben ist die pädagogische Organisation als Ort der Gemeinschaft und des Zusammenlebens, an dem Fähigkeiten wie Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit als Leitgedanken vorhanden sind. Besonders Respekt und Transparenz werden häufiger als Wert benannt. Von den insgesamt 4563 kodierten Schlagwörtern bezieht sich kein einziges Schlagwort auf „Demokratiebildung“.

Tabelle 10: Ergebnisse in der Analyse von Demokratiebildung in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Substanzielle Dimension (Grundprinzipien, Werte)	2736
2	Formale Dimension	1282
3	Prozedurale Dimension	381
4	Begriff: Demokratie	164
Gesamt		4563

- Es lassen sich über alle Qualitätsverfahren hinweg große Unterschiede in der Bezugnahme auf Demokratiebildung feststellen. In der gesamten Betrachtung variiert die Spanne von 7 bis 900 Treffern je nach Qualitätsverfahren und zeigt unterschiedliche Gewichtungen in der Verhandlung von Demokratie.
- Auf das Schlagwort „*Demokratie*“ wird sich von einmal bis 14-mal vergleichsweise wenig explizit bezogen.
- Demokratiebildung bildet sich am stärksten in den normativen Wertbezügen von Qualitätsverfahren ab (substanzielle Dimension mit 2736 Treffern). Dies zeigt, dass viele demokratische Werte sich ohne expliziten Demokratiebezug in den Qualitätsverfahren vielschichtig niederschlagen.
- Der klare Bezug zur Gesellschaftsform hin zu einer demokratisierenden Pädagogik und zur Kita als demokratischem Ort ist kaum explizit vorzufinden.
- Durchschnittlich weisen alle Qualitätsverfahren ca. 86 Treffer auf „*Gemeinschaft*“ und „*Zusammenleben*“ (substanzielle Dimension) auf, jedoch wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass formalisierte und institutio-

nalisierte Formen (formale Dimension) der Beteiligung von Kindern wie „*Kinderrat*“ mit 3 Treffern über alle Verfahren sehr selten explizit benannt werden.

- Die „Bürger*innenschaft“ von Kindern und ihre Mündigkeit können stärker im Hier und Jetzt wahrgenommen werden. Sie sind in den Analyseergebnissen sehr wenig vorgekommen. Werte wie „*Chancengleichheit*“, „*Pluralität*“ und „*Gleichberechtigung*“ für Kinder sind ebenfalls stärker in der Demokratiebildung zu realisieren, da sie wenig repräsentiert sind.
- Die Organisation als demokratischer Ort erfordert eine Veränderungssensibilität und ein Transformationspotenzial, welche grundlegend in vielen Verfahren angelegt sind.
- In der Betrachtung einzelner Auszüge und Zitate aus Qualitätsverfahren wird deutlich, dass die demokratische Teilhabe und die Verantwortung dafür vor allem als Aufgabe pädagogischer Fachkräfte bezogen wird. Teilweise wird in der inhaltlichen Analyse die Bezugnahme auf Demokratie oberflächlich und programmatisch benannt, teils auch detaillierter und didaktisch in Qualitätsverfahren sichtbar gemacht. Der Umgang und die konkrete Umsetzung und Bezugnahme auf Demokratiebildung wird in den Qualitätsverfahren unterschiedlichen gefasst.

Schlussfolgernd kann formuliert werden, dass es aktiver Auseinandersetzung und Einbettung in die Qualitätsdiskussion und ihrer Instrumentarien bedarf, um sich klar zu Demokratiebildung und einer demokratischen Gesellschaft zu bekennen und diese auch in den pädagogischen Handlungsprozessen der Organisation sichtbar zu gestalten. Dass dies gelingen kann, zeigen mehrere Verfahren, die nicht nur einmalig, sondern querschnittlich Mehrfachnennungen zu den verschiedenen Dimensionen aufweisen und deren Ausrichtung an demokratischen Werten, Prozessen und Grundfesten klarer als in den meisten untersuchten Verfahren ist. Demokratiebildung kann mehr als ein „*Aushang*“ und „*Lippenbekenntnis*“ sein, wenn diese auch für Kinder erfahrbar wird. Dies erfordert einen Ausbau von formalisierten und institutionalisierten demokratischen Strukturen mit und für Kinder innerhalb der Organisation, deren Umsetzung nicht nur allein durch die (häufig alleinige) Adressierung der pädagogischen Fachkräfte gelingen kann, sondern die ganze Organisation als demokratischen Ort in die Verantwortung zieht.

2.2.1.5 Inklusion: Wenn wir von allen sprechen, wer ist gemeint? – Platz 5 der Gesamtanalyse

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Inklusionsvorhaben maßgeblich von pädagogischen Fachkräften mitgetragen werden soll. Dabei divergieren Verständnisse von Inklusion und wer an was wie teilhat. Häufig sind diese Begriffsverständnisse innerhalb von Verfahren unscharf, auch was die konkrete

Tabelle 11: Ergebnisse in der Analyse von Inklusion in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Programmatik des Gemeinsamen	3767
2	Grundprinzipien	479
3	Verwandte und gegenläufige Begriffe	170
Gesamt		4417

Umsetzung betrifft. Feststellen lässt sich die einseitige Thematisierung von Inklusion ohne die Sensibilisierung für und das aktive Entgegentreten gegen Exklusion. Die Ergebnisse zeigen direkt und indirekt, dass „*alle an allem, egal was und mit welchen Unterschieden*“ nicht automatisch an allem teilhaben, sondern die Gruppe „*alle*“ häufig unscharf bleibt. Die Bezugnahme auf das Gemeinsame überwiegt, wie Tabelle 11 zeigt. In den verwandten und gegenläufigen Konzepten von Inklusion wird eine noch geringere Anzahl an kodierten Häufigkeiten sichtbar (170 Treffer).

- „*Inklusion*“ wird insgesamt 262-mal benannt in der Spannbreite von gar keiner Benennung in acht Qualitätsverfahren bis hin zu 125 Treffern in einem Qualitätsverfahren. Deutlich weniger vorzufinden sind die gesuchten Schlagwörter „*Teilhabe*“ (97 Treffer), „*Zugehörigkeit*“ (66 Treffer) und „*Barriere(freiheit)*“ (54 Treffer).
- Das „*Gemeinsame*“ und das „*Zusammensein*“ von „*allen*“ wird sehr häufig in Qualitätsverfahren betont (3767 Treffer).
- *Teilhabe*, *Zugehörigkeit* und *Barrierefreiheit* als grundlegende Prinzipien von Inklusion werden selten angesprochen.
- Die Formel „*alle*“ gemeinsam mit „*Kinder*“ zeigt sehr deutlich, dass die Verhandlung von Inklusion nicht widerspruchsfrei bleibt, da bestimmte Kindergruppen entlang physisch-psychischer Fähigkeit, nation-ethno-kultureller Zugehörigkeit und ihres Alters mehr adressiert werden als andere.
- Zu Exklusion gibt es 3 und zu Separation 7 Treffer.
- Sonderpädagogische Ansätze und Integration sind zusammen mit 160 Treffern vertreten.
- Bestimmte Qualitätsverfahren weisen deutlich dazu an, „*Inklusion*“ als Zielwert pädagogischer Qualität zu adressieren, doch es gibt auch einige Verfahren, die sich kaum (und vor allem nicht explizit) mit Inklusion befassen.
- In der Analyse „*aller Kinder*“ wird deutlich, dass die Aktivitäten der Kindergruppe konkretisiert werden auf Aktivitäten und gleichzeitig offenlassen, um wen es sich konkret handelt. Teils wird über die Formel eine Anforderung verstanden, die individuellen Bedürfnisse von Kindern ernst zu nehmen. Die Verhandlung dessen variiert je nach Qualitätsverfahren und dessen Schwerpunkte. In inklusionsorientierten Verfahren wird beispiels-

weise die Beseitigung der Barrieren für Kinder deutlich, es kann sich auch um ein pädagogisches Vorhaben handeln, von dem alle profitieren. Die breite Varianz der Sichtbarkeit von allen Kindern birgt Widersprüche in sich, da deutlich wird, dass der Anspruch, dass alle an allem teilhaben, je nach Kontext sehr unterschiedlich interpretiert wird.

Schlussfolgernd wird deutlich, dass Inklusion viel mit der Thematisierung „*aller Kinder*“, dem Zusammensein sowie gemeinsamen Aktivitäten implizit angesprochen wird. Gleichzeitig wird Inklusion wenig thematisiert, wenn es um umfassende Teilhabe, Zugehörigkeit und Barrieren in pädagogischen Einrichtungen geht. Es gibt Verfahren, die sich deutlicher mit diesem Schwerpunkt befassen, während andere Verfahren Inklusion randläufiger thematisieren. Die Thematisierung von Exklusion ist verstärkter in die Verhandlung pädagogischer Qualität aufzunehmen, damit entsprechend Barrieren in der Umsetzung von Inklusion zielgerichteter abgebaut werden können. Denn die einseitige Thematisierung von Inklusion, ohne Exklusion mitzudenken, ist deutlich in den Verfahren vorzufinden. Die Formel „*alle*“ Kinder im Sinne eines allumfassenden Einschlusses kann als unpräzise gelten, da sich darunter verschiedene Ziele, Werte und Handlungsmaßnahmen verbergen, die teils bestimmte Zielgruppen von Kindern implizit ansprechen. Bedenklich erscheint, die Konsistenz von Integration und Sonderpädagogik, die auf die Besonderung bestimmter Zielgruppen von Kindern, die benachteiligt sind, hinweisen und auf der anderen Seite eine Sonderbehandlung ermöglichen. Das Spannungsfeld der Inklusion im Interesse Einzelner und aller an Teilhabe bleibt eine herausfordernde Aufgabe für Fachkräfte, die durch einen verstärkten Diskurs über Exklusion unterstützt werden kann.

2.2.1.6 Diskriminierung: Nachholbedarf – Platz 6 der Gesamtanalyse

Diskriminierungen sind ein eher untergeordnetes Thema in den Qualitätsverfahren. Tendenziell gibt es einige Benennungen im Wissen um Diskriminierungen und diskriminierende Handlungspraktiken, wie aus der Tabelle 12 deutlich wird. Deutlich weniger werden Dominanzverhältnisse und konkrete Handlungsstrategien in der Begegnung mit Diskriminierung erwähnt.

- Interessanterweise werden Herrschaftsverhältnisse in den Qualitätsverfahren mit 2450 Treffern am häufigsten angesprochen. „*Diskriminierung*“ als Wort ist mit 136 Treffern deutlich weniger explizit benannt und wird in sieben Qualitätsverfahren gar nicht benannt. In neun Verfahren wird sich jeweils weniger als 5-mal auf das Schlagwort bezogen. Vier Verfahren beziehen sich 7- bis 12-mal auf das Wort und nur ein Verfahren bezieht sich (mit 74 Treffern) explizit häufiger auf Diskriminierung als auf Herrschaftsverhältnisse.

Tabelle 12: Ergebnisse in der Analyse von Diskriminierung in ihrer absoluten Häufigkeit

Rang nach Treffern	Inhaltliche Kategorie	Anzahl der Kodierungen
1	Wissen um diskriminierende Ideologien	2687
2	Diskriminierung als Teil der Praxis	949
3	Dominanz und Norm	134
4	Handlungsstrategien	150
Gesamt		3920

- Eine dezidiertere Auseinandersetzung mit konkreten diskriminierenden Ideologien³⁶ bleibt in allen Qualitätsverfahren aus: „*Intersektionalität*“, „*Antisemitismus*“, „*Lookismus*“, „*Linguizismus*“, „*Klassismus*“ und „*Ableismus*“ werden kein einziges Mal gefunden. Selten benannt sind „*Sexismus*“, „*Adultismus*“ und „*Rassismus*“, und zwar zwischen 3- und 13-mal in vereinzelten Verfahren. „*Rassismus*“ wird mit 13-mal vergleichsweise noch am häufigsten angesprochen.
- Es lässt sich in Bezug auf die Ergebnisse der Analyse von Diversität und Differenzmerkmalen feststellen, dass die Ansprache von beispielsweise „*Kinder[n]*“ mit 2446 Treffern und seinem Diskriminierungsäquivalent „*Adultismus*“ mit 3 Treffern eine Thematisierung in der Benennung von spezifischen Personengruppen (hier Kinder) stark gewichtig, doch ihre Ausgrenzungsrisiken kaum bis gar nicht zur Kenntnis genommen werden.

36 Diskriminierende Ideologien bilden in der Analyse historisch gewachsene, machtvolle Verhältnisse und Strukturen ab, welche eine gesellschaftliche Normalität, Dominanz und Unterdrückung ausdrücken. Sie zeichnen sich aus durch Differenzierungspraktiken, die eine Norm und Abweichung produzieren (z. B. gesund sein als Norm und krank sein als Abweichung in Falle von Ableismus). Diese Norm drückt eine Hierarchie und Wertigkeit aus (z. B. deutsche Sprache und Monolingualität wird aufgewertet und nicht-europäische bzw. westliche Sprachen werden abgewertet, wie beim Linguizismus mit Sprache als Differenzmerkmal oder/und Rassismus verschränkt mit Ethnizität und Nationalität). Sie halten eine soziale Struktur und Ordnung aufrecht, welche sich in Diskriminierungen ausdrückt (z. B. Kinder werden als entwicklungs-, schutzbedürftig per se betrachtet wie beim Adultismus). Diskriminierungen können positiv bzw. gut gemeint sein (z. B. Spendenaktion für geflüchtete Familien, ohne mit den Familien zu sprechen im Falle von Rassismus), sie können negative Zuschreibungen (z. B. „Sei keine Heuluse!“ beim Sexismus) beinhalten. Ausschlüsse vollziehen sich im Alltag. Institutionen, Strukturen und halten dadurch ihre Legitimität, Ressourcen, Privilegien und machtvolle Ordnung aufrecht. Jeder „ismus“ hat eigene Theorien, Entstehungskontexte und Ausprägungen. In dieser Analyse geht es um die Verknüpfung von Differenzmerkmalen mit Diskriminierungen, weswegen von einer vertieften Einführung einzelner Diskriminierungsideologien und -achsen abgesehen wird.

Diese gemeinsame Betrachtung lässt sich auf andere Differenzmerkmale und ihre Diskriminierungsformen übertragen.

- Hinweise auf Interventionsstrategien fallen sehr selten aus, am häufigsten unter dem Begriff der „Beschwerde“.
- Die Verwendungsweisen des Diskriminierungsbegriffs in der Kita sind sehr unterschiedlich gelagert. Es kann nicht von einer systematischen Auseinandersetzung gesprochen werden, sondern mehr von einer punktuellen Ansprache. Dabei unterscheiden sich die Benennungen stark nach den jeweiligen Qualitätsverfahren. Das Qualitätsverfahren 21 beispielsweise verweist stärker auf diese Dimension der Analyse. Andere Verfahren haben Diskriminierung kaum bis gar nicht in ihrem Fokus auf pädagogische Qualität. In der qualitativen Analyse zeigt sich, dass Diskriminierung mit Sensibilisierung für Vorurteile und Übergriffigkeiten in Verbindung steht. Offen bleibt, wer von wem wie diskriminiert wird und wie pädagogisch damit umgegangen werden kann. Teils wird die Idee eines diskriminierungsfreien Raums mitgetragen, die die Adressierung von Diskriminierungen im pädagogischen Alltag ausblenden. Weitere Verfahren beziehen aktiver Stellung gegen Diskriminierungen und deren Folgen für Kinder und die pädagogische Tätigkeit.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass die Thematisierung von Diskriminierungen kein expliziter Bestandteil in Qualitätsverfahren ist. Diese verstärkt und expliziter in den Blick zu nehmen, ist für viele Qualitätsverfahren geboten, die sich kaum bis gar nicht der Thematik der Diskriminierungskritik und der Anti-Diskriminierung als Qualitätskriterium für die Kindertageseinrichtung widmen. Handlungsorientierungen im Falle von Diskriminierungen und deren Institutionalisierung sind wichtige Mittel, um gezielt Teilhabebarrrieren und Demokratiedefiziten zu begegnen. Wird weitestgehend anerkannt, dass sich gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse auch in Bildungseinrichtungen abbilden, so gehört das Erkennen und Abbauen von Diskriminierungsmechanismen zur demokratieförderlichen Auseinandersetzung in jeder pädagogischen Organisation, auch in Kitas. Diese muss durch Wissenserweiterung und Handlungsrichtlinien sehr viel stärker vorangetrieben werden, um Inklusion und Teilhabe gezielter zu realisieren.

2.2.2 Demokratie

Zu den allgemeinen Demokratieaspekten der Auswertung zählen die Begrifflichkeiten zur substanziellen, formalen und prozeduralen Dimension von Demokratie (vgl. BMFSFJ 2020), die in der Abbildung 3 für verschiedene Qualitätsverfahren einsehbar sind.

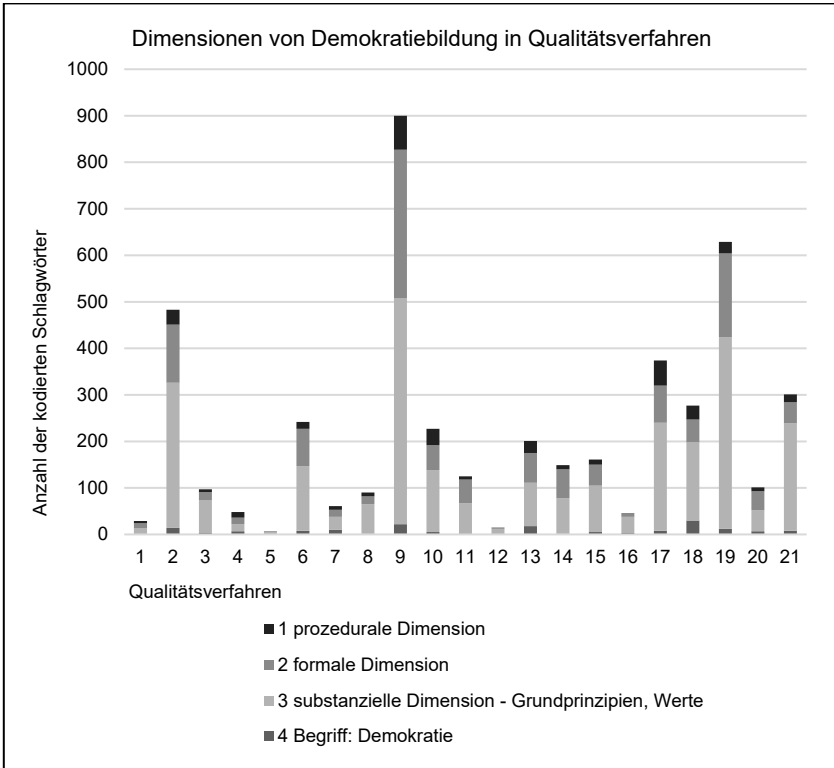


Abbildung 3: Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu Dimensionen von Demokratiebildung in den ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit

4563 Treffer wurden in diesem Teilbereich der Analyse in den Qualitätsverfahren³⁷ insgesamt kodiert. Der Fokus lag dabei auf der substantiellen und formalen Dimension, denen sich über Schlagwörter angenähert wurde.

Die substantielle Dimension mit Werten und demokratischen Grundprinzipien ist in allen Qualitätsverfahren vorzufinden und mit 2763 Treffern am häufigsten benannt. Ihr folgt die formale Dimension mit 1282 Treffern. Weit-

37 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

aus weniger häufig vorzufinden ist die prozedurale Dimension (381 Treffer) und am seltensten der Bezug zu den Begriffen „Demokratie“ und „demokratisch“ mit 164 Treffern. Dies zeigt, dass Grundprinzipien der Demokratiebildung vor allem an der Wertebezogenheit festgemacht werden können. Die wenig explizite Bezugnahme auf „Demokratie“ und „demokratisch“ als Begrifflichkeit macht deutlich, dass der Werterahmen nicht eindeutig auf Demokratie bezogen wird, die normativen Grundlagen also auch ohne Referenz auf Demokratiebildung auskommen. Die Begrifflichkeit „demokrat“ und deren Wortverwandtschaften bleibt in drei Qualitätsverfahren unbenannt.

Das Qualitätsverfahren 09 fällt in allen Dimensionen der Demokratiebildung besonders positiv auf, hier sind in allen Kategorien die häufigsten Nennungen zu beobachten. In abgeschwächter Form sind auch die Qualitätsverfahren 19 und 02 mit vielen Treffern in den Schlagwörtern zu benennen. Weniger Bezug nehmen die Qualitätsverfahren 05, 12, und 01 trotz einiger Nennungen im Vergleich zu anderen Verfahren.

2.2.2.1 Zum Begriff: Demokratie

Wenn wir einen vertiefenden Blick auf die Ergebnisse der gesuchten Schlagwörter und Unterkategorien zum Begriff der „Demokratie“ in Abbildung 4 werfen, sehen wir eine Leerstelle in der begrifflichen Referenz auf „Demokratiebildung“. „Demokratische Kultur“ wird einmal in einem Qualitätsverfahren benannt. Interessanterweise sind die Referenzen „politische Bildung“ und „Politik“ häufiger anzutreffen (101 Treffer) als die Schlagwörter, welche „demokratisch“ oder „Demokratie“ beinhalten (62 Treffer).

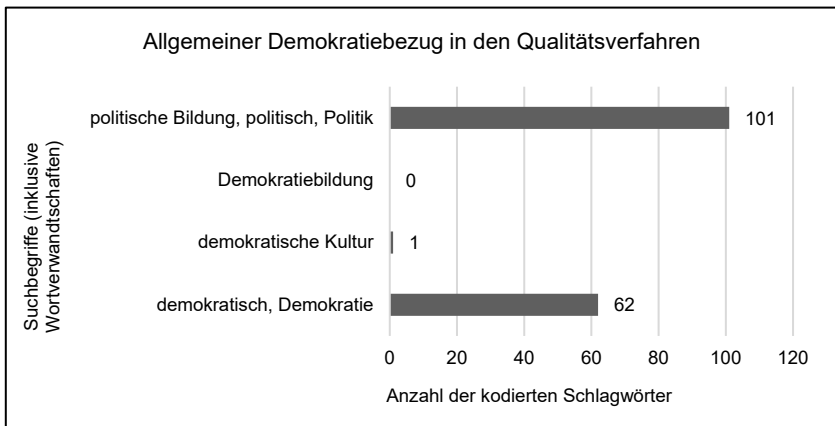


Abbildung 4: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit allgemeinem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

Der Bezug auf politische Verhältnisse ist am stärksten vorhanden, wobei deutlich weniger demokratische Verhältnisse benannt werden. Darunter fallen Begriffe wie demokratische Kultur, die nur einmalig vorkommen, und Demokratiebildung, die gar nicht vorkommt. Der Zusammenhang zwischen Demokratie als Gesellschaftsform und einer demokratischen Pädagogik für die Demokratisierung der Kindertageseinrichtungen ist wenig explizit vorzufinden.

2.2.2.2 Substanzielle Dimension

Die substanzielle Dimension wurde in drei Kategorien eingeteilt. Darunter fallen gemeinschaftsbezogene, kindbezogene und gesamtgesellschaftliche Werte.

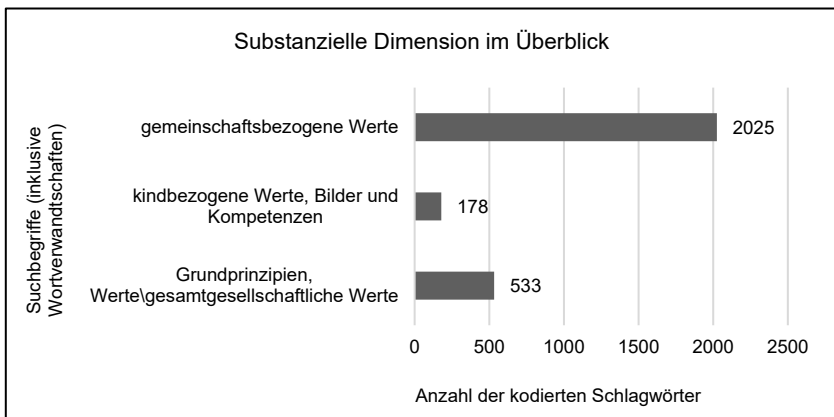


Abbildung 5: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit substanziellem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

Die gesamtgesellschaftlichen Werte sind mit 533 Treffern, die kindbezogenen Kompetenzen, Werte und Bilder mit 178 Treffern und die gemeinschaftsbezogenen Werte mit 2025 Treffern besetzt, wie in Abbildung 5 deutlich wird. Die Kita zeichnet sich in den Qualitätsverfahren als Ort der Gemeinschaft aus, welcher sich dadurch implizit demokratisch ausweist.

Wenden wir den Blick auf die substanzielle Dimension von Demokratie (siehe Abbildung 6), die demokratieförderliche Werte und Grundprinzipien einschließt, zeichnen sich besonders „gemeinschaftsbezogene Werte“ ab: das „Zusammenleben“ (839 Treffer) und die „Gemeinschaft“ (962 Treffer) sind in ausnahmslos allen Qualitätsverfahren aufweisbar. „Wertschätzung“ als ge-

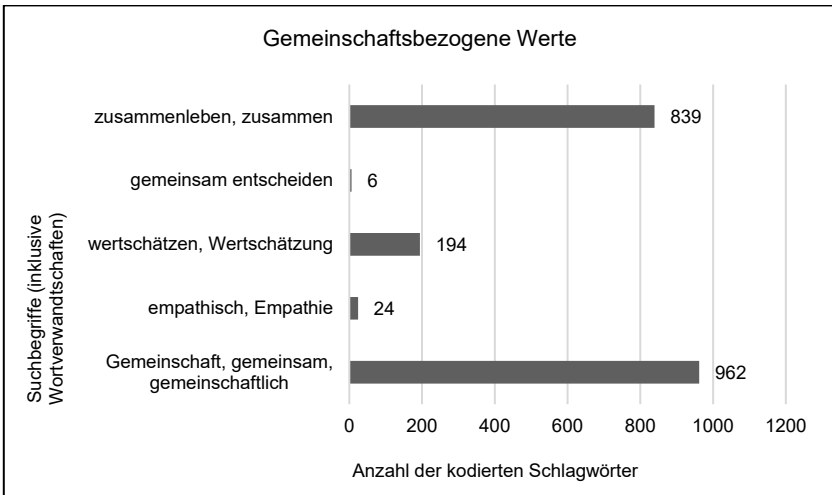


Abbildung 6: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit gemeinschaftsbezogenem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

meinschaftsbezogenes Prinzip folgt mit beachtlichem Abstand (194 Treffer). Interessanterweise werden in vielen Qualitätsverfahren „*Empathie*“ (24 Treffer) und vor allem „gemeinsame Entscheidungen“ (6 Treffer) nicht explizit benannt. „*Gemeinsame Entscheidungen*“ und „*Empathie*“ sind im engeren Sinne keine Werte, wurden dennoch als wichtige Schlagwörter zum gemeinschaftlichen Zusammenleben im Allgemeinen in diese Kategorie mit eingeordnet. Die Ebene der kindbezogenen Werte, die das Menschenbild und die Kompetenzen mehr fokussiert haben, werden separat vertieft betrachtet.

Im Teilaspekt „*kindbezogene Werte*“ der substanziellen Dimension wird sich auf Bürger*innenschaft und Bild vom Kind als Mensch bezogen, wie in Abbildung 7 sichtbar wird. Erstaunlicherweise ist im Hinblick auf Kind das Schlagwort „*Mündigkeit*“ kaum benannt (einmalige Nennungen in zwei Qualitätsverfahren). Stärker benannt sind „*Selbstbestimmtheit*“ (73 Treffer) und „*Selbstwirksamkeit*“ (92 Treffer). Die „*Bürger*innenschaft*“ wird nur 9-mal angesprochen. Das „*Einstehen für etwas*“ wird nur zweimal benannt. Insgesamt firmiert Demokratiebildung unter dem Aspekt der „*Selbstwirksamkeit*“ und „*Selbstbestimmtheit*“ von Menschen. Die aktive „*Bürger*innenschaft*“ und „*Mündigkeit*“ bleiben dem untergeordnet.

Wenn Demokratiebildung im Teilaspekt „*gesamtgesellschaftliche Werte*“ betrachtet wird, fällt in Abbildung 8 auf, dass die häufigsten Nennungen „*Respekt*“ (176 Treffer) und „*Transparenz*“ (155 Treffer) betreffen. „*Chancengleichheit*“ (3 Treffer) und „*Toleranz*“ (6 Treffer) weisen über alle Quali-

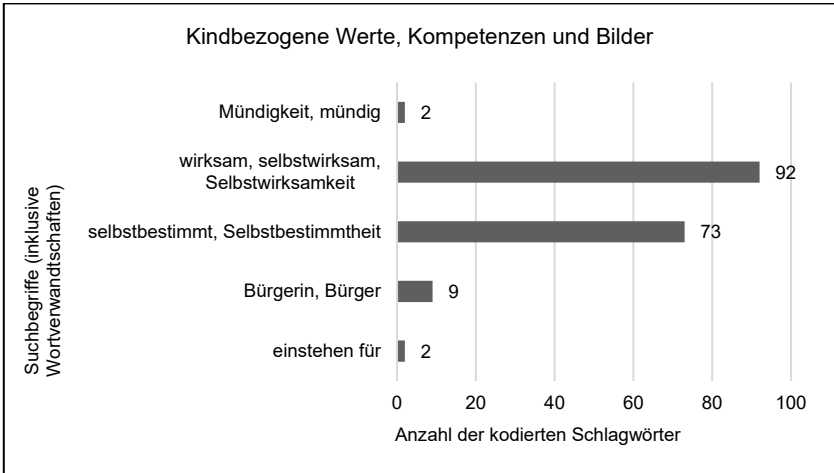


Abbildung 7: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter kindbezogener Werte in Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

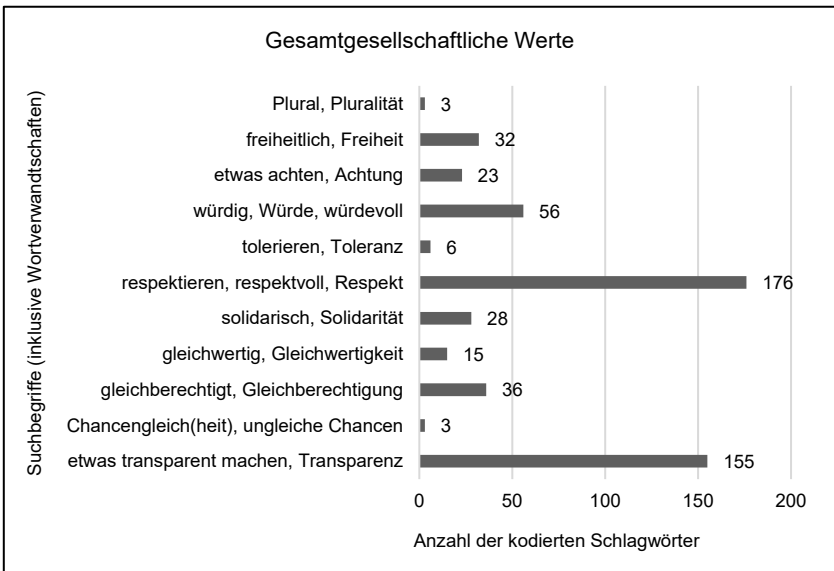


Abbildung 8: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter gesamtgesellschaftlicher Werte in absoluter Häufigkeit

tätsverfahren hinweg sehr wenige Nennungen auf. Auf „*Pluralität*“ wird sich auch wenig bezogen (3 Treffer). Interessanterweise haben alle drei Begrifflichkeiten inhaltliche Überschneidungen, da beispielsweise eine plurale Gesellschaft auf Toleranz und Chancengleichheit hinweisen kann, diese Schlagwörter jedoch unterrepräsentiert sind. Weitere Nennungen wie „*Solidarität*“, „*Freiheit*“ und „*Achtung*“ haben über alle Instrumente hinweg um die 30 (+-6) Treffer und sind vorhanden. „*Gleichberechtigung*“ (36 Treffer) und „*Würde*“ (56 Treffer) sind etwas häufiger benannt.

In den wertebезogenen Analysen wird deutlich, dass die Gemeinschaft und das Zusammensein tragend sind. Auf der Ebene der Kinder werden Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmtheit häufiger benannt. Gesamtgesellschaftlich sind Werte wie Respekt und Transparenz benannt. Die aktive Bürger*innenschaft von Kindern und ihre Mündigkeit könnten stärker im Hier und Jetzt wahrgenommen werden und Werte wie Chancengleichheit und Gleichberechtigung für Kinder stärker im Vordergrund von Demokratiebildung stehen.

2.2.2.3 Formale Dimension

Hinsichtlich der formalen Dimension der Demokratiebildung (siehe Abbildung 9) lässt sich für den Bezug auf „*Entscheidungsfindungen*“ sagen, dass dieser mit 389 Treffern und das verwandte Schlagwort „*Diskussion*“ mit 310 Treffern häufig vorzufinden ist. Gleichwohl kann hieraus nicht abgelesen werden, wer über was wie Entscheidungen trifft. Das „*Abstimmen*“ ist mit nur 47 Treffern vergleichsweise gering ausgeprägt. Es stellt sich die Frage, wie, von wem und über was Entscheidungen getroffen werden, da hierzu wenig Aussagen in den Qualitätsverfahren gemacht werden. Neben Entscheidungsfindung gibt es auch eine „*Lösungsfindung*“, die mit 137 Treffern stärkere Erwähnung findet, doch insgesamt eine untergeordnete Rolle hat.

„*Gruppenregeln*“ und „*Regeln*“ im Allgemeinen sind mit 268 Treffern ebenfalls stärker vertreten. Auffällig ist, dass „*Diskussion*“, „*Entscheidungen*“ und „*Regeln*“ in wenigen Qualitätsverfahren viele Nennungen aufweisen. Dies spricht für eine explizite, aktivere Auseinandersetzung mit bestimmten Verfahrensweisen und deren Aushandlung innerhalb der Organisation / des Verfahrens.

Auch institutionalisierte Mitwirkungsmöglichkeiten wie Gremien, Beiräte, Parlamente oder Konferenzen werden benannt. Hiervon finden „*Gremien*“ (59 Treffer) und „*Beiräte*“ (21 Treffer) häufiger Erwähnung. „*Parlamente*“ dagegen erhält lediglich 2 Treffer.

Gremien, die explizit Kinder in den Blick nehmen, kommen weniger häufig vor: Das Schlagwort „*Kinderrat*“ findet nur dreimal Erwähnung. Der „*Morgenkreis*“ ist mit 11 Treffern ebenfalls selten anzutreffen. Die innere

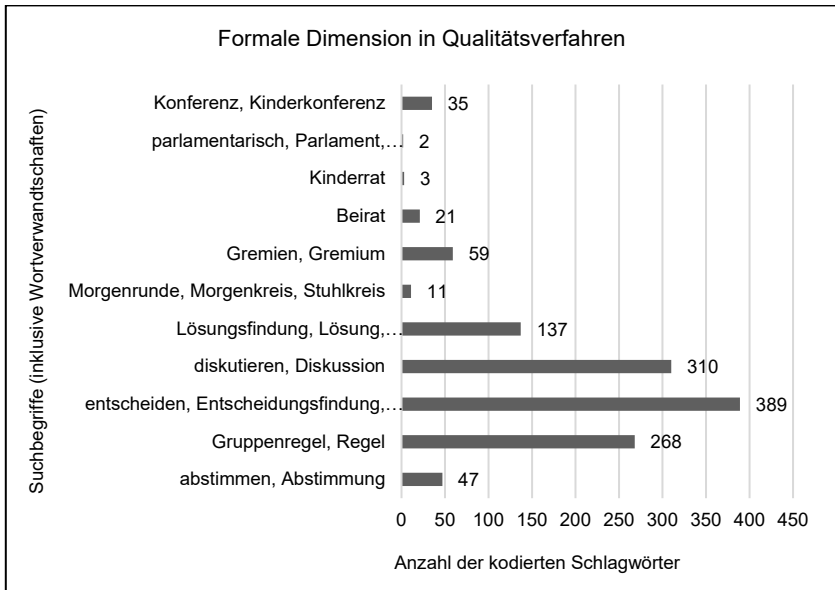


Abbildung 9: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit formalem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

demokratisch-formale Struktur für Kinder wird insgesamt sehr selten genannt. Inwiefern Kinder einbezogen sind, wird im Ergebnisteil zur Partizipation weiter oben genauer in den Blick genommen. In diesem Teil geht es um grundlegende Aspekte der Demokratiebildung.

2.2.2.4 Prozedurale Dimension

In Hinblick auf die prozedurale Dimension als veränderungssensible Dimension von Demokratie kann durch die Abbildung 10 festgestellt werden, dass viele Qualitätsverfahren sich auf Veränderungen beziehen.

Es ist festzuhalten, dass Qualitätsverfahren mit insgesamt 354 Treffern „Veränderungen“ in und außerhalb der pädagogischen Institution ansprechen und sich in irgendeiner Form mit Wandlungsprozessen auseinandersetzen. Diese Veränderungssensibilität ist in den meisten Qualitätsverfahren häufiger benannt und vorhanden. Die prozedurale Dimension von Demokratie wird in diesem Bericht auch als Verhandlungsgegenstand von demokratischen Werten, Prozessen und Strukturen selbst gefasst. Inwiefern diese Art von Aushandlung direkt auf Demokratie Bezug nimmt, bleibt offen. Dennoch kann

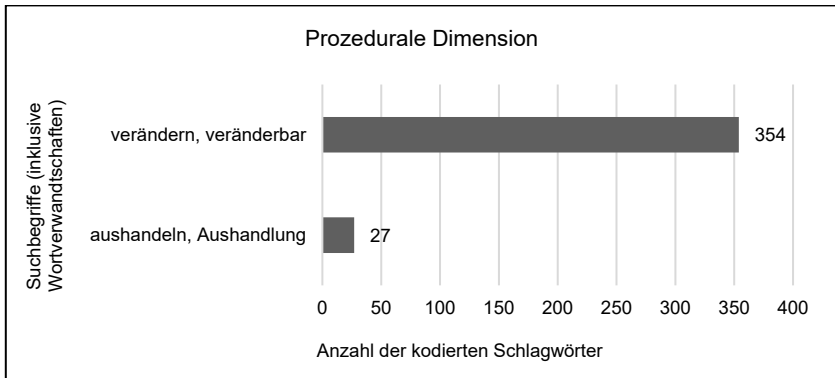


Abbildung 10: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit prozeduralem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit

festgestellt werden, dass das Schlagwort „Aushandlung“ selbst in 12 Qualitätsverfahren unbenannt bleibt und in den restlichen Verfahren unter 10 Treffern in der Häufigkeit aufweist.

Zusammenfassend wird in den Qualitätsverfahren der Bezug zu Demokratie eher implizit hergestellt, im Fokus auf den Werterahmen. Es lassen sich über alle Qualitätsverfahren hinweg große Unterschiede feststellen. Nur wenige Qualitätsverfahren weisen kaum Nennungen in den Demokratiedimensionen auf. Es kann dennoch als bedenklich gefasst werden, wenn Begrifflichkeiten und Grundprinzipien von Demokratiebildung kein wesentlicher und expliziter Bestandteil von Qualitätsverfahren im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern sind.

Die Werte der Demokratie finden sich an verschiedenen Stellen vieler Qualitätsverfahren wieder. Formale und institutionalisierte Formen der Beteiligung sind hingegen weniger häufig anzutreffen. Hier zeigt sich der Bedarf, Partizipation von Kindern zu verstärken sowie institutionell zu verankern. Hervorzuheben ist, dass Kindertageseinrichtungen in den Qualitätsverfahren vor allem als Orte der Gemeinschaft gefasst werden, die als „demokratische Orte“ Potenzial haben, doch ein explizites Bekenntnis zu „Demokratie“ eher weniger häufig vorgenommen wird.

2.2.2.5 Exkurs zu Verwendungsweisen von „Demokratie“

„Demokratie“ und „demokratisch“ werden häufig allgemein benannt, ohne explizit das dahinterliegende Verständnis mit anzuführen. An einigen Beispielen soll dargestellt werden, wie dies in den Verfahren geschieht.

Im folgenden Beispiel geht es primär um die Verständigung von Fachkräften, die sich über demokratische Werte austauschen. Dies impliziert einen subjektiven Zugang zur Erfahrung und Relevanz von Demokratie und lässt gleichzeitig offen, was „*demokratisch*“ sein soll, beziehungsweise inwiefern daraus gemeinsame Begriffe und Vereinbarungen entstehen. Hier wird Demokratie mit allgemeinen Werten in der Welt in Verbindung gebracht, die im Zusammenleben zum Ausdruck kommen:

„A1.4 Pädagoginnen und Pädagogen verfolgen die Fachdiskussion zu ausgewählten aktuellen Fragen der frühkindlichen Bildung. [...] A1.4.2 Sie verständigen sich über Grundwerte eines demokratisch verfassten Zusammenlebens in einer globalisierten und zukunftsfähigen Welt.“ (02 Berlin_2 BundelKomm_Beki_IntEv_2018, Pos. 240-242)³⁸

Ein allgemeines Verständnis im Sinne einer Benennung ohne Ausführung liegt in der allgemeinen Referentialität, dass diese bedeutsam sei für die pädagogische Praxis. Es wird dabei an Fachliteratur angeknüpft:

„Allen Bildungsplänen liegt Natur und kulturelle Umwelten, ein ganzheitliches und demokratisches Bildungsverständnis zugrunde, in dem das Kind selbst als Akteur seiner eigenen Entwicklung betrachtet wird.“ (20 Quecc_2 Sonstiges_über grAnbieter_InEx_2016, Pos. 170-174)

Die allgemeine und meist unhinterfragte Programmatik wirkt statisch und gesetzt. Die Begründung liegt in Bildungsplänen und in der Fachliteratur, denen ein demokratisches Bildungsverständnis zu Grunde liegt, welches häufig nicht weiter in Form von konkreten Prozessen und Handlungen der Organisation expliziert wird. Häufig wird auch das Bild vom Kind als aktivem*r, kompetentem*r Akteur*in angeführt, welches pädagogischen Ansätzen inneohnt.

Eine Ausführung von Demokratie in der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern wird meistens mit formalen Beteiligungsprozessen verbunden. Formalisierte Partizipation wird mit demokratischen Verhältnissen in pädagogischen Institutionen gleichgesetzt:

„4 Beteiligung: 4.1 Wird die Kindertagesbetreuung als demokratischer Ort gestaltet (z. B. durch eine „Kita-Verfassung“, Kinderkonferenzen, einen Kinderrat ...)?“ (15_PQSKiq_4 Träger_2021, Pos. 813-814)

38 Alle Zitate aus der Dokumentenanalyse wurden im Original des Dokumentennamens gelassen. Die Nummerierung zu Beginn entspricht dem Qualitätsverfahren. Die Angabe danach dient zur Klassifizierung der Verfahren. Die Position des Absatzes ist numerisch wiedergegeben, so wie diese im Forschungsprogramm formatiert ist. Die Quellenangaben der Qualitätsverfahren sind unter 4. Referenzen im Bericht zu finden, sowie in Kap. 2.1.4 vermerkt.

Die Institutionalisierung von demokratischen Strukturen innerhalb der pädagogischen Organisation wird deutlich, wenn eine Kindertageseinrichtung selbst als Ort von Demokratie entworfen wird. Dieser wird in obigem Auszug vor allem in institutionalisierte Organe der Mitbestimmung von Kindern übersetzt. In einem weiteren Verfahren wird Demokratie als Prinzip aufgeführt. Hier werden innewohnende Werte explizit und für die pädagogische Praxis angefragt:

„Demokratieprinzip: Gründen die Ausführungen auf Gegenseitigkeit, Gleichberechtigung & Wertschätzung in Bezug auf das Erwachsenen-Kind-Verhältnis, die Partnerschaft mit Eltern, die Kooperation und Vernetzung aller Bildungsorte? Wie ist die Anteilnahme und die Beteiligung des Kindes verankert? Wie werden Kinder in Entscheidungsprozesse miteinbezogen?“ (16 QSVBEPHess_4 BundeslKomm_2018, Pos. 81-84)

Demokratie wird häufig mit Haltung und Werten in Verbindung gebracht. Im folgenden Zitat werden Mehrheit und Minderheit angesprochen. Die Reflexionsfragen regen an, demokratische Mehrheitsentscheidungen zu diskutieren und Minderheiten in den Blick zu nehmen:

„Haltung: Wo sehe ich bei mir Entwicklungspotenziale für die pädagogische Arbeit? Was bedeutet das für meine berufliche Haltung? [...] Wie stehe ich/stehen wir zu demokratischen (Mehrheits-)Entscheidungen? Was können wir nicht über Mehrheiten entscheiden?“ (17 QID_5 BundeslKomm_In_2020, Pos. 1973-1979)

In Qualitätskriterien für pädagogische Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern gibt es auch „*demokratische Teilhabe*“. Diese wird teilweise in Verfahren detaillierter aufgeführt und operationalisiert und konkreter benannt. Sofern eine „*Teilhabe*“ als demokratisch beschrieben wird, ist im Umkehrschluss auch eine undemokratische Teilhabe möglich. Die Präzisierung dessen wird in Grundsätzen vorgenommen:

„Die Pädagoginnen und Pädagogen schaffen Grundlagen für eine demokratische Teilhabe der Kinder in unseren Kindertageseinrichtungen. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind aufmerksam für die unterschiedlichen Wünsche, Bedürfnisse und Anliegen der Kinder. Sie hören ihnen zu und nehmen sie ernst. [...] Die Kinder erfahren, dass die Pädagoginnen und Pädagogen ihre Anregungen umsetzen. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen die Kinder in Situationen, die diese nicht allein bewältigen können. Beschwerden von Kindern, verbale und nonverbale, sind erwünscht. Die Leitungen und die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen sie an und bearbeiten sie. Die Kinder wissen um ihre Rechte. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstützen sie darin, ihre Rechte wahrzunehmen und sich dafür einzusetzen. Die Pädagoginnen und Pädagogen und die Kinder entwickeln gemeinsam geeignete Mitwirkungsmöglichkeiten und Beteiligungsformen für die Kinder im Alltag unserer Kindertageseinrichtungen. Die Pädagoginnen und Pädagogen machen die Mitwirkungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Kinder gegenüber den Eltern/Erziehungsberechtigten transparent.“ (19 QuasiKöln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 238-246)

Es wird deutlich, dass die Verantwortung für eine demokratische Teilhabe besonders bei den Fachkräften liegt. Diese Ausformulierungen sind sehr konkret. Sie bieten Orientierung in der Umsetzung „*demokratischer Teilhabe*“ in der pädagogischen Einrichtung.

Im nächsten Unterkapitel wird mit dem Konzept der Partizipation ein Blick auf Teilhabemöglichkeiten geworfen.

2.2.3 Partizipation

Für die Analyse wurden die Stufen der Partizipation nach Wright, Block und von Unger (2007) adaptiert.³⁹ Die Stufe 4 der machtvoll-durchsetzenden Partizipation kann im Sinne der Nicht-Partizipation gedeutet werden, da sich Teilhabe aus der Durchsetzung eigener Interessen, aus stärkeren Einflussmöglichkeiten und machtvollen Handlungsspielräumen ergibt. Dadurch besteht die Möglichkeit, sich gegen die Interessen anderer Menschen qua machtvoller Position durchzusetzen. Wenn alle klassifizierten Stufen summiert werden, lässt sich in Abbildung 11 feststellen, dass mit 10388 Treffern Partizipationsstufen in allen Qualitätsverfahren vorkommen. Es kann festgestellt werden, dass die Qualitätsverfahren, welche schon im Demokratiebezug (siehe 2.2.2) positiv aufgefallen sind, auch hier die Verfahren mit den häufigsten Treffern sind. Das weist auf den engen Zusammenhang von Demokratiebildung und Partizipation hin. In Betrachtung der verschiedenen Stufen wird deutlich, dass entlang des Stufenmodells der Partizipation die Trefferhäufigkeiten mit aufsteigenden Stufen tendenziell etwas abnehmen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass klassische Formen der Partizipation überwiegen. Diese sind mit 3154 Treffern sehr nah an den Vorstufen der Partizipation, welche 3029 Treffer aufweisen. Aktivere Formen der Partizipation sind mit 2672 Treffern häufig vorzufinden. Die einzige Ausnahme bildet machtvoll-durchsetzende Partizipation mit 1533 Treffern.

Diese beinhaltet stärkere Formen des Einflusses und der Machtdurchsetzung und wird dennoch in den Verfahren weniger sichtbar.

39 In dem 9-stufigen Modell der Partizipation werden unter Nicht-Partizipation Instrumentalisieren (Stufe 1) sowie Erziehen und Behandeln (Stufe 2) gefasst. In die Vorstufen der Partizipation fallen Informieren (Stufe 3), Anhören (Stufe 4) und Einbeziehen (Stufe 5). Von Partizipation ist auszugehen, wenn Mitbestimmung (Stufe 6), Entscheidungskompetenz (Stufe 7) und Entscheidungsmacht (Stufe 8) vorzufinden sind. Über die klassischen Formen der Partizipation hinaus geht die selbstständige Organisation (Stufe 9). Für die Analyse wurden verschiedene Grade der Partizipation, wie informieren und anhören (Vorstufen der Partizipation), Mitbestimmung (klassische Partizipation), Selbstorganisation und -bestimmung (höhere Stufen der Partizipation) sowie Anweisen (Nicht-Partizipation) in vier Bereiche eingeteilt.

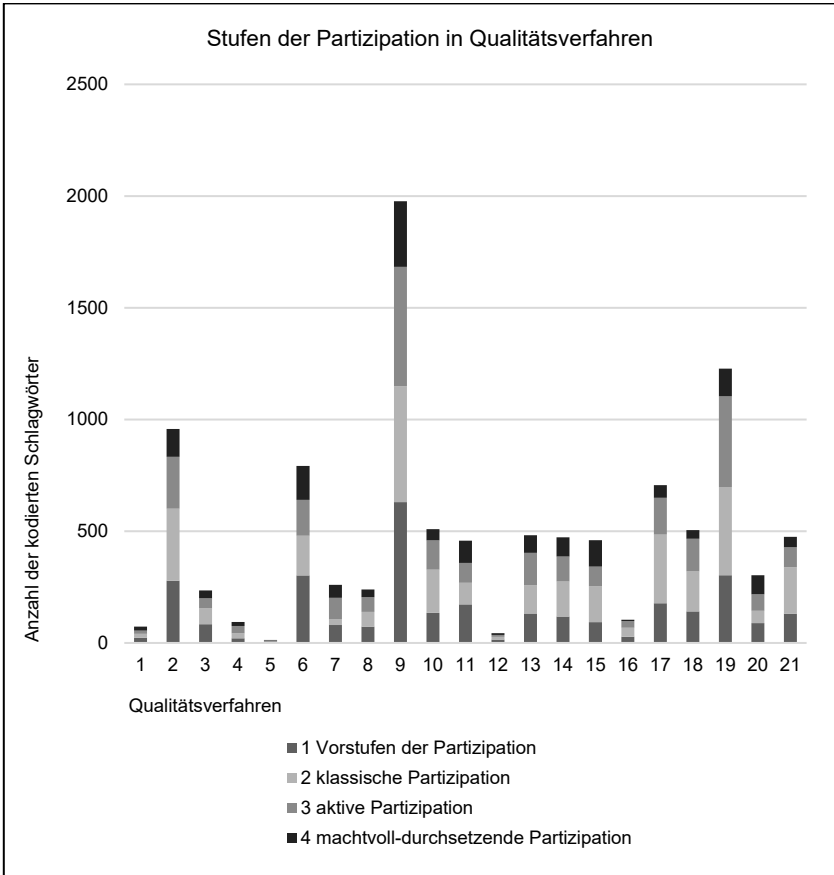


Abbildung 11: Balkendiagramm zu den Ergebnissen verschiedener Partizipationsstufen nach ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit

Häufig besetzt sind unter den Qualitätsverfahren⁴⁰ 09, 19 und 02.

Grundlegend sind in der Mehrheit der Verfahren alle Partizipationsstufen vorhanden. Besonders selten angesprochen werden verschiedene Stufen in

40 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

den Verfahren 05, 12 und 01. Es zeigt, dass es Verfahren gibt, die sich konzeptionell und inhaltlich mehr mit Partizipation auseinandersetzen, wobei sich Partizipation in verschiedenen Stufen in allen Qualitätsverfahren wiederfinden lässt.

2.2.3.1 Die Vorstufe der Partizipation

Nun zu den genauen Schlagwörtern einzelner Partizipationsstufen.

In den Vorstufen der Partizipation (siehe Abbildung 12) fällt die Kodierung „verständigen“ besonders auf, welche mit 614 Treffern über alle Qualitätsverfahren hinweg genannt wird. Gefolgt von „informieren“ mit 472 Treffern weisen beide Kodierungen darauf hin, dass Kommunikation und Austausch ein wichtiges Mittel der Vorstufen von Partizipation sind. Sie gehen einher mit „beraten“ mit 425 Treffern und „berücksichtigen“ mit 430 Treffern. Dies deckt sich aus der Analyse zur Demokratie mit dem „Transpa-

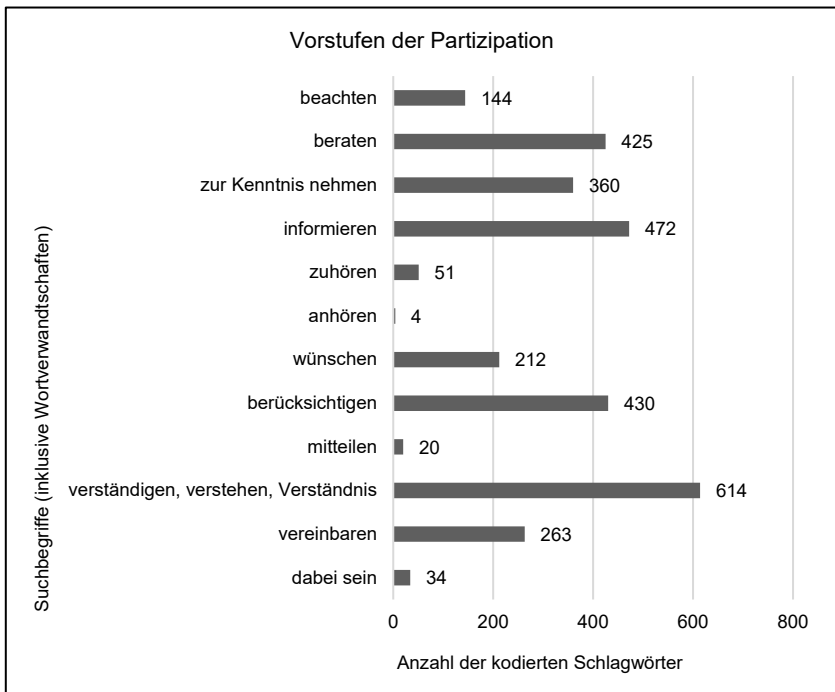


Abbildung 12: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Vorstufen der Partizipation in absoluter Häufigkeit

renz“-Schlagwort. Gleichwohl ist festzustellen, dass „*anhören*“ mit 4 Treffern und „*zuhören*“ mit 51 Treffern über alle Qualitätsverfahren hinweg kaum anzutreffen sind. Wenn es um den Informationsfluss geht, so kann dieser, vorsichtig interpretiert, eher als nach „*außen*“ gerichtet beschrieben werden. Das Einholen von Perspektiven wird über die Schlagwörter „*berücksichtigen*“ sowie „*zu Kenntnis nehmen*“ mit 360 Treffern etwas deutlicher benannt. Passivere Formen der Beteiligung werden mittels „*mitteilen*“ mit 20 Treffern, „*dabei sein*“ mit 34 Treffern und „*vereinbaren*“ mit 263 Treffern vergleichsweise wenig benannt. Im Vordergrund stehen die allgemeine Verständigung und der Informationsfluss.

Mit Blick auf die Qualitätsverfahren⁴¹ lassen sich verschiedene Lücken in der Nennung erkennen. Beispielsweise 05 und 01 erzielen in dieser Vorstufe der Partizipation wenige Treffer. Hervorzuheben sind die Verfahren 09, 19, 02 und 06, die viele Schlagwörter inhaltlich und von der Anzahl der kodierten Schlagwörter her abdecken.

2.2.3.2 Klassische Partizipation

Schauen wir auf die nächste Stufe der klassischen Partizipation, so erhält „*Partizipation*“ 145 Treffer über alle Qualitätsverfahren hinweg.

Es wird deutlich, dass verschiedene klassische Beteiligungsformate in allen Qualitätsverfahren Eingang finden. Insbesondere „*zusammen(arbeiten)*“ mit 839 Treffern und „*gemeinsam*“ etwas tun sind mit 851 Treffern sehr häufig anzutreffen. Dies schließt an die „*Gemeinschaft*“ als demokratischen Wert an, da hier „*gemeinsam*“ ein Kollektiv umreißt, das sich an einer bestimmten Aktivität beteiligt. Das kann unter Umständen auch als passivere Form (wie „*dabei sein*“) von Partizipation verstanden werden. Die mit 616 Treffern besetzte „*Beteiligung*“ kann als Synonym für Partizipation verstanden werden und ist in nahezu allen Qualitätsverfahren mit Ausnahme von einem Qualitätsverfahren (01) anzutreffen. Im Bereich des „*Kooperierens*“ (146 Treffer) und zu „*Partnerschaft*“ (108 Treffer) gibt es einige Nennungen, die die Zusammenarbeit in pädagogischen Handlungsfeldern umreißen und sich in Schlagwörtern wie „*einbeziehen*“ (114 Treffer) und „*Einfluss*“ nehmen (97 Treffer) zeigen. Was vergleichsweise eher niedrig benannt wird, sind „*mitgestalten*“ (28 Treffer), „*mitwirken*“ (63 Treffer), „*mitbestimmen*“ (27 Treffer) und „*mitmachen*“ (8 Treffer). Am seltensten genannt wird „*mit-*

41 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

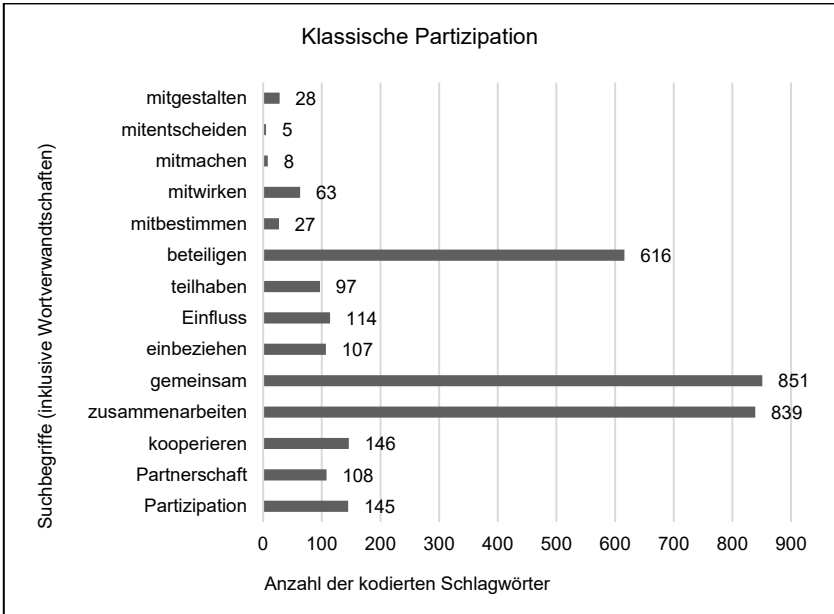


Abbildung 13: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der klassischen Partizipation in absoluter Häufigkeit

entscheiden“ (5 Treffer). Dieser Befund zeigt, dass innerhalb der klassischen Partizipation das gemeinsame Tun im Vordergrund steht. Die „*Beteiligung*“ drückt sich ebenfalls stark aus, wobei konkrete Formen und Nuancen von Teilhabe (mitmachen, mitentscheiden, mitbestimmen) eher wenige Treffer aufweisen. Grundsätzlich lässt sich fragen, wer wozu etwas beiträgt und vor allem, wer Entscheidungen in pädagogischen Organisationen trifft, beziehungsweise, was konkret unter Partizipation verstanden wird.

Grundlegend fallen drei Qualitätsverfahren⁴² positiv auf, welche in klassischen Partizipationsstufen hohe Nennungen und alle Schlagwörter aufweisen. Diese sind 09 und 19, die bereits in der Analyse zum Demokratiebegriff viele Nennungen hatten. Es kann auf einen tendenziellen Zusammenhang in den Qualitätsverfahren zwischen explizitem Demokratieverständnis und explizi-

42 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

ten Partizipationsmöglichkeiten geschlossen werden. Dies knüpft an das theoretische Verständnis an, wonach Demokratiebildung in der Organisation durch Partizipation realisiert wird. Fünf Qualitätsverfahren beziehen sich nicht auf das Schlagwort „Partizipation“ (01, 05, 16, 12 und 11). Hervorzuheben sind 05 und 12, deren pädagogische Qualität nicht durch klassische Partizipationsformate, wie in den Schlagwörtern gesucht, gekennzeichnet ist.

2.2.3.3 Aktive Partizipation

Nun zu den Schlagwörtern in der Stufe der aktiven Partizipation.

Die Stufe der aktiven Partizipation in der Abbildung 14 bildet sich stark durch „Interessen(vertretung)“ (461 Treffer) und „Verantwortung“ (467 Treffer) ab. „Entscheidungen“ (375 Treffer) markieren einen erweiterten Handlungsspielraum, in dem eine stärkere Partizipation an etwas aufweisbar wird. Perspektiven werden stärker in Handlungsprozesse einbezogen und nicht mehr nur zur Kenntnis genommen. Unter den absolut gezählten Treffern kann es auch allgemeine Bezugnahmen geben, weil die Schlagwörter nicht unbedingt auf die Kind-Ebene zutreffen müssen. „Veränderungen“ und

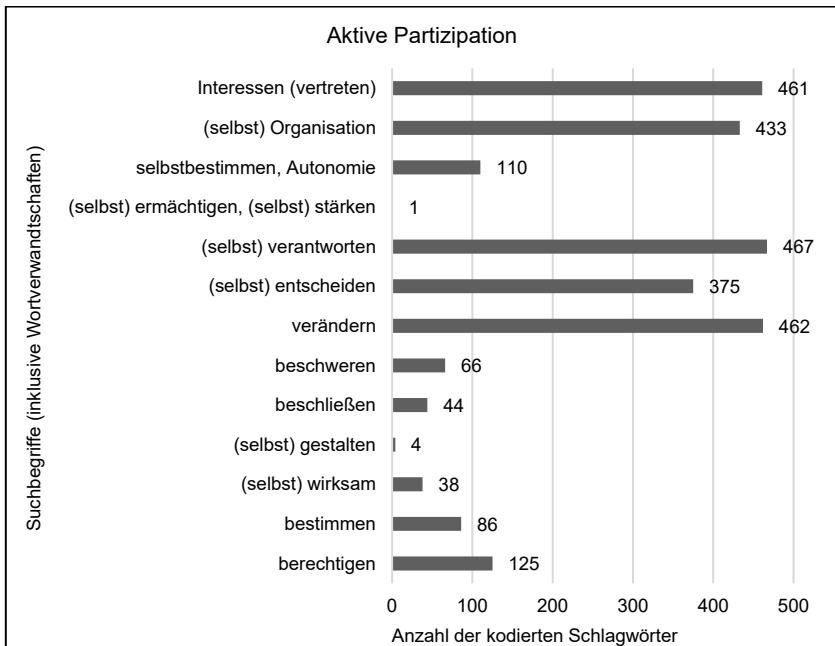


Abbildung 14: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der aktiven Partizipation in absoluter Häufigkeit

„Änderungen“ (462) sind hier ebenfalls einbezogen, welche zeigen, dass sich die Organisationen selbst mit einigen Veränderungsprozessen in der Qualitätsentwicklung auseinandersetzen. In diesem hohen Spektrum der Benennungen bewegt sich auch „(Selbst)Organisation“ mit 433 Treffern. Grundsätzlich lässt sich Partizipation in den Schlagwörtern auf der Ebene der Organisation mit Verantwortung und Interessengeleitetheit beschreiben. Diese kollektive organisationale Verantwortung lässt in ihrer allgemeinen Formulierung offen, wer Verantwortung in der Organisation für wen oder was übernimmt, beziehungsweise daran teilhat. Wenn wir einen Blick auf selten benannte Schlagwörter werfen, sehen wir, dass „(Selbst)Ermächtigung“ als kollektive Interessenvertretung und widerständige Form der Vertretung marginalisierter Interessen über alle Instrumente hinweg nur eine Nennung findet. Zur Bewertung der Qualität in pädagogischen Handlungsfeldern wird diese Art der Demokratisierung selten berücksichtigt und gefördert. Die „(Selbst)gestaltung“ ist ein weiteres Beispiel dessen, da es mit 4 Treffern wenig Eingang findet. „(Selbst)Bestimmung“ und „Autonomie“ sind mit 110 Treffern und „(Selbst)wirksamkeit“ mit 38 Treffern ebenfalls selten vertreten. Konkretisierte Schlagwörter sind deutlich weniger vorzufinden. Das gilt auch für das „Beschweren“, welches mit 66 Treffern im unteren Feld der Häufigkeit vertreten ist. „Beschlüsse und etwas beschließen“ ist mit 44 Treffern ebenfalls weniger stark vorhanden. Es fällt auf, dass zu den Rechten und institutionalisierten Einflussnahmen einer individuellen Person eher wenig Treffer vorzufinden sind und die darin liegenden Fähigkeiten wie selbstbestimmtes, selbstermächtigtes und selbstwirksames Handeln nicht im Vordergrund der Konzeption von aktiver Partizipation stehen. Hier wird das Spannungsfeld zwischen der Aushandlung von Interessen der Gemeinschaft und jener des Individuums innerhalb der Organisation deutlich.

Auffällig ist, dass vor allem die Qualitätsverfahren⁴³ 09 (534 Treffer) und 19 (406 Treffer) die für diese aktive Partizipationsstufe kodierten Schlagwörter besonders häufig aufweisen. Unter 15 Treffern innerhalb der kodierten Schlagwörter in dieser Partizipationsstufe haben Qualitätsverfahren 01, 05 und 12.

43 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

2.2.3.4 Machtvoll-durchsetzende Partizipation

Die letzte Kategorie betrifft eine Machtstruktur, die ein größeres Durchsetzungsvermögen erlaubt und sich unterschiedlich manifestieren kann. Dies kann als „Nicht-Partizipation“ gedeutet werden, da es möglich ist, ohne große Widerstände Dinge durchzusetzen – auch gegenüber Menschen, die nicht beteiligt werden. Es kann auch eine größere Handlungsreichweite einschließen, insofern alle Betroffenen einer Organisation die Möglichkeit haben, über den Rahmen, die Inhalte und Prozesse grundsätzlich mitzubestimmen.

So zeigt Abbildung 15 sehr deutlich, dass mit 800 Treffern „Vorschriften“, „Regeln“ und „Ordnungen“ die Organisationen und ihr Handeln maßgeblich prägen. Partizipation im Sinne von institutionalisierten Regelungen, juristischen Grundlagen und festgelegten Vereinbarungen lässt sich in allen Qualitätsverfahren wiederfinden. Die durch Regelungen geprägte Verbindlichkeit pädagogischer Arbeit bekommt in diesem Sinne einerseits eine formalisierte Handhabung. Andererseits wird der Bedeutungsgrad der Vorschrift selbst, welche aktiv in Qualitätsprozessen Einfluss nimmt, sehr deutlich. Die Bezugnahme auf Regelungen, Ordnungen und Vorschriften kann als wesentliche Handlungsorientierung in den Qualitätsverfahren betrachtet wer-

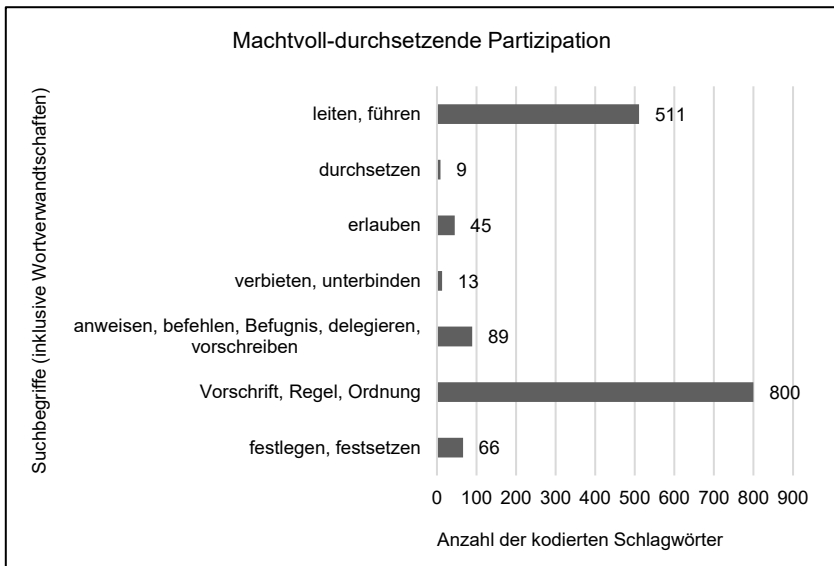


Abbildung 15: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der machtvoll-durchsetzenden Partizipation in absoluter Häufigkeit

den. Deutlich wird auch, dass es eine Machtkonzentration gibt, welche durch das „Leiten“ und „Führen“ mit 511 Treffern ausgedrückt wird. Klare Handlungsrichtungen wie „befehlen“, „anweisen“, „delegieren“ und „vorschreiben“ kommen deutlich seltener vor (89 Treffer), was auf flache Hierarchien in den Qualitätsverfahren hinweisen kann oder auch auf unklare Zuständigkeiten innerhalb der Organisation verweisen könnte. Sich „durchsetzen“ kommt mit 9 Treffern am wenigsten vor, gefolgt von etwas „verbieten“ und „unterbinden“ mit 13 Treffern. „Erlauben“ wird mit 45 Treffern selten benannt, wie auch „festlegen“ oder „festsetzen“ mit 66 Treffern. Grundsätzlich wird deutlich, dass die Restriktionen weniger Benennungen finden. Allgemein ist diese Stufe am seltensten vertreten. Da diese Stufe ebenfalls als Ebene der „Nicht-Partizipation“ gedeutet werden kann, kann dies durchaus positiv gedeutet werden.

Mit Blick auf verschiedene Qualitätsverfahren⁴⁴ wird deutlich, dass Verfahren 09 auch in dieser Stufe klar hervorsteht. Kaum Auskunft geben die Verfahren 05 und 04 zu dieser Stufe der Partizipation.

2.2.3.5 Zielgruppenspezifische Betrachtung der Partizipationsstufen (Teil 1)

Nun stellt sich natürlich die Frage, für wen diese Schlagwörter und Partizipationsstufen gelten. Eine qualitativ-induktive Analyse würde dies detaillierter und präziser ermöglichen. Wir haben für den ersten Überblick die Querverbindungen zu verschiedenen Personengruppen durch eine Kode-Relationen Analyse herausgearbeitet. Dafür wurden Begriffe verschlagwortet, welche die Zielgruppen „Team“, „Träger“, „Leitung“, „Kinder“, „Familien“ und „pädagogische Fachkräfte“ als solche sowie mit ähnlichen Begriffen kodieren. Dann wurden die Kodierungen jeweils unter den Zielgruppen Kind, Familie, Team, Fachkräfte, Leitung und Träger zusammengefasst. Diese zielgruppenspezifischen Kodes (und alle Suchbegriffe/Schlagwörter als Kodes) wurden mit einem Absatz davor und danach mitkodiert. Damit kann herausgestellt werden, welche Personengruppe eher in Verbindung mit den genannten Schlagwörtern rund um Partizipation steht. Ein Kind kann etwas verbieten, ihm kann genauso etwas verboten werden. Die konkrete Aussagekraft kann in diesem Bericht nur eine quantitative Annäherung sein.

44 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

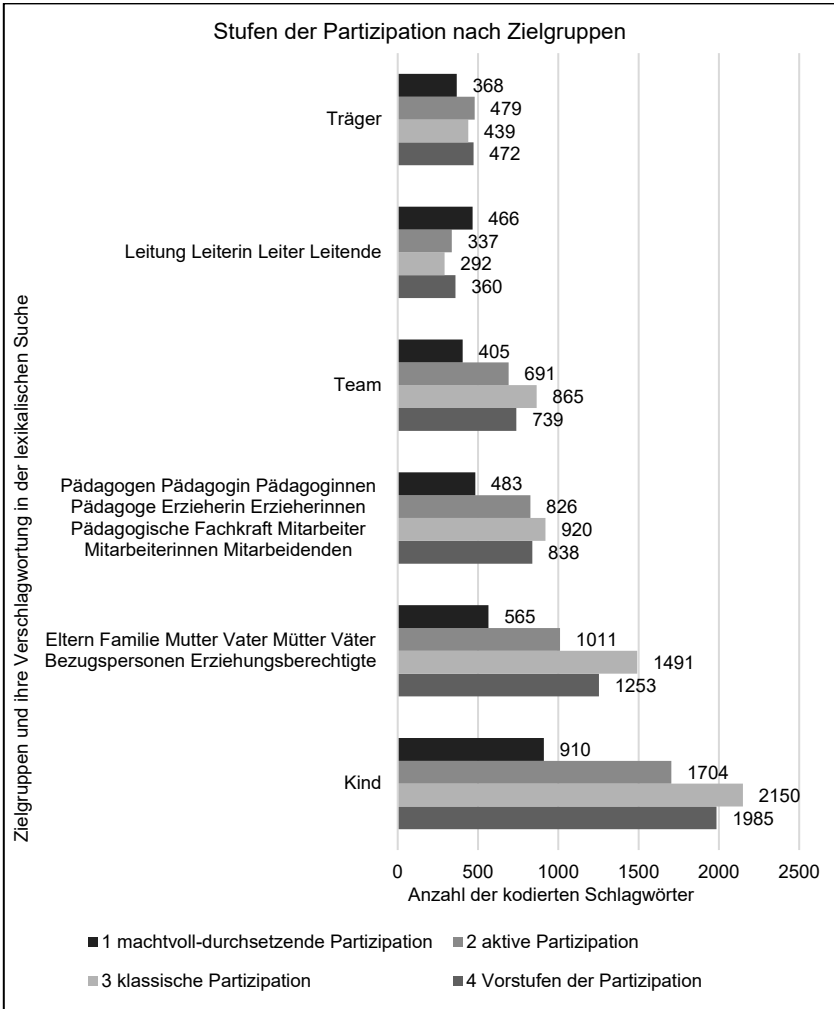


Abbildung 16: Balkendiagramm zu den Stufen der Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit

In der Abbildung 16 sind die Kreuzungen von Personen und Zielgruppen mit den jeweiligen Codes abgebildet. Alle in den Qualitätsverfahren vorfindbaren Codes werden miteinander abgeglichen auf ihre Überschneidungen. Deutlich wird, dass bei der Zielgruppe der Kinder alle Partizipationsstufen am stärksten ausgeprägt sind. Mit 2150 Treffern werden klassische Partizipa-

tionsformate am häufigsten mit Kindern in Verbindung gebracht. In der Anzahl der Partizipationsstufen im Hinblick auf Familien zeichnet sich ein ähnliches Bild ab wie in der Zielgruppe der Kinder. Mit Blick auf die Zielgruppen kann gesagt werden, dass Kinder und Familien am häufigsten in Verbindung mit verschiedenen Partizipationsstufen stehen, gefolgt von pädagogischen Fachkräften sowie Team, und am wenigsten Leitung und Träger. Wenn wir uns zielgruppenspezifisch bestimmte einzelne Schlagwörter anschauen, kann durch die Überschneidung von Kodierungen nicht gesagt werden, ob Kinder sich etwas wünschen sollen oder ein Wunsch für Kinder formuliert wird. Damit ist die Aussagekraft der Überschneidungen limitiert. Es kann dennoch davon ausgegangen werden, dass eine Nähe von Personengruppen und Schlagwort zur Partizipation besteht.

Hinsichtlich der „Vorstufen der Partizipation“ in der Abbildung 17 wird deutlich, dass Kinder auffällig viel mit „berücksichtigen“ (330 Treffer), „verstehen“ und „verständigen“ (409 Treffer), „beraten“ (279 Treffer) und „informieren“ (302 Treffer) in Verbindung stehen. Das „Anhören“ (4 Treffer), „Mitteilen“ (13 Treffer) und „dabei sein“ (21 Treffer) stehen seltener im Fokus. Bei den Familien stehen „informieren und informiert werden“ (262 Treffer) im Vordergrund, gefolgt von „verstehen“ und „verständigen“ (221 Treffer) und „beraten“ (201 Treffer). Ähnlich wie bei den Kindern ist das „angehört“ werden (3 Treffer), „mitteilen“ (4 Treffer) und „dabei sein“ (13 Treffer) seltener benannt. Pädagogische Fachkräfte stehen den Kindern und Familien in vielen Kodierungen zu Vorstufen der Partizipation häufig nach. Wahrscheinlich sind sie in der Rolle der Umsetzung dieser lediglich weniger explizit benannt. Auffällig ist bei pädagogischen Fachkräften das „Verständigen“ und „Verstehen“ mit 177 Treffern, gefolgt vom „Informieren“ mit 134 Treffern. Seltener kommen bei pädagogischen Fachkräften „anhören“ (1 Treffer), „mitteilen“ (10 Treffer) und „dabei sein“ (10 Treffer) vor. „Verständigen“ tritt auch bei der Zielgruppe des Teams in den Vordergrund mit 167 Treffern, gefolgt von „beraten“ mit 126 Treffern sowie „informieren“ mit 114 Treffern. Interessanterweise ist „anhören“ gar nicht vorhanden und „zuhören“ mit 4 Treffern auch wenig besetzt. Für die Leitung dünne sich die Nennungen weiterhin aus. „Beraten“ wird hier zum meistgenannten Schlagwort mit 108 Treffern. „Mitteilen“ und „anhören“ sind beide nur einmal vertreten, „zuhören“ nur dreimal. Der Träger nimmt ähnlich wie die Leitung mit 128 Treffern „beraten“ als Tätigkeit in den Blick. Im Vergleich zur Leitung weist „verständigen“ hier doppelt so viel Nennungen mit 78 Treffern (bei Leitung sind es 36 Treffer) auf. Der Austausch und Informationstransfer steht in dieser Partizipationsstufe im Vordergrund. Leitung und Träger stehen mehr mit Beratungen in Verbindung. Die Hauptzielgruppe ist mit Abstand die der Kinder, gefolgt von ihren Familien.

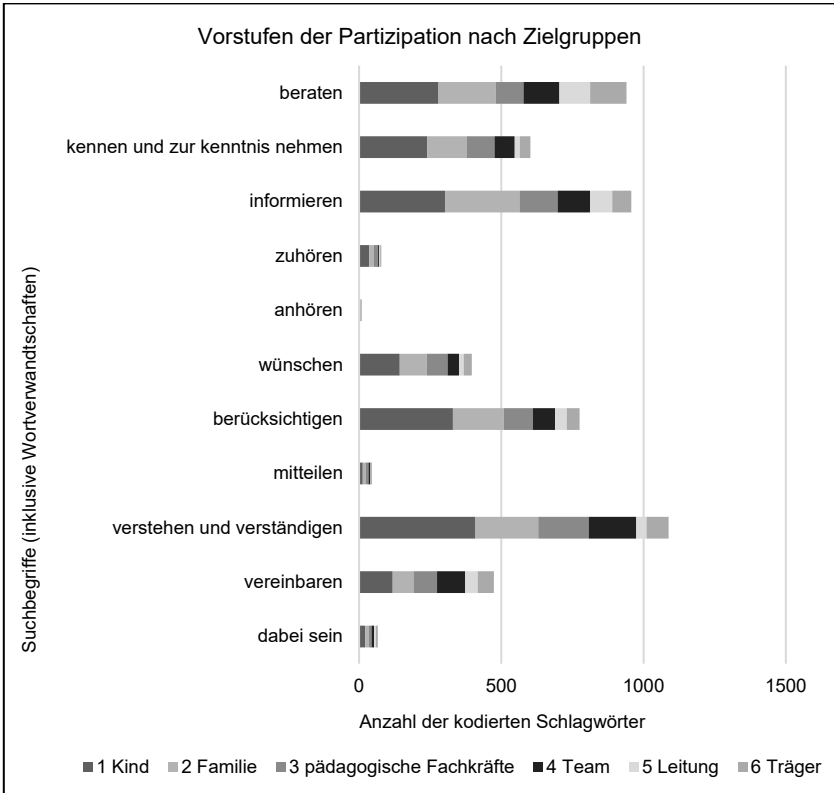


Abbildung 17: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Vorstufe der Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit

Schauen wir eine Partizipationsstufe weiter auf die klassische Partizipation (siehe Abbildung 18). Dort wird deutlich, dass Kinder mit 130 Nennungen viele Überschneidungen zum Partizipationsbegriff aufweisen. Familien und pädagogische Fachkräfte folgen mit 67 bzw. 62 Treffern. Weitaus weniger benannt wird „Partizipation“ beim Team (22 Treffer), der Leitung (10 Treffer) und beim Träger (16 Treffer). Dies kann daran liegen, dass sie weniger in das soziale Geschehen in der Arbeit mit Kindern und Familien in der partizipativ-pädagogischen Praxis involviert sind. Das macht sich auch in den Schlagwörtern „mitmachen“ und „mitentscheiden“ bemerkbar, da es dort Leerstellen, also keine Nennungen, bei Träger und Leitung gibt. Allgemein gibt es für alle Zielgruppen wenig Nennungen bei „mitmachen“ und „mitentscheiden“. Das „Mitgestalten“ ist auch seltener vertreten, jedoch bei Kindern

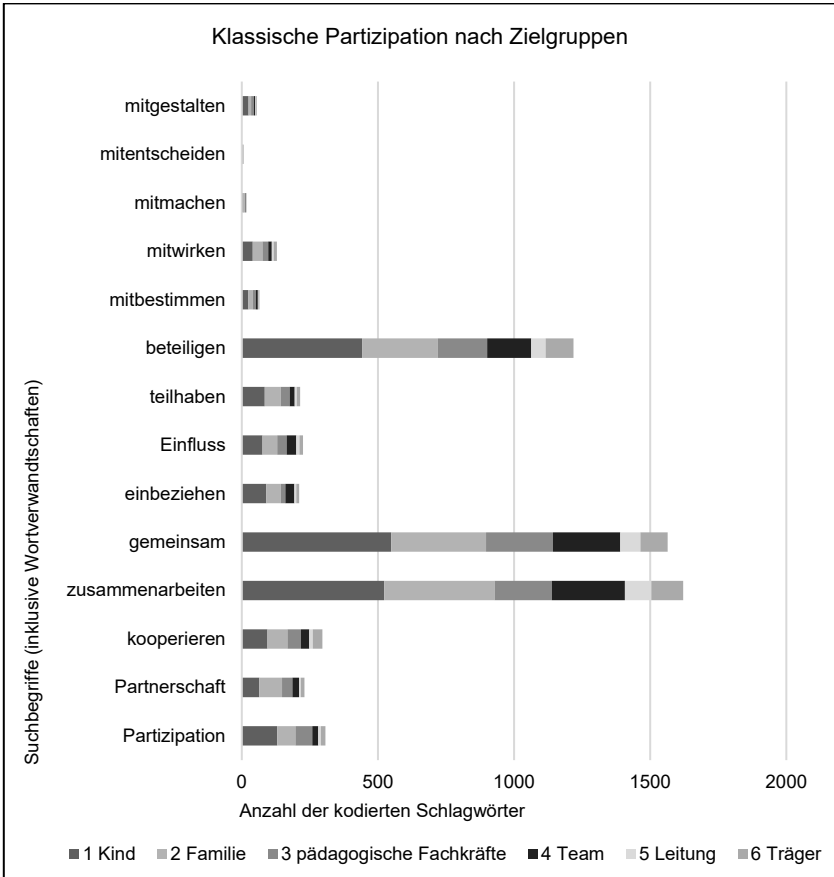


Abbildung 18: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der klassischen Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit

stärker benannt. Das wirft Fragen auf, da eine demokratische Institution doch alle Zielgruppen im Blick behalten sollte.

Hervorzuheben ist darüber hinaus die starke Häufigkeit von „zusammen“ und „gemeinsam“ bei den Zielgruppen Kinder, Familien, pädagogische Fachkräfte und Team. Besonders stark vertreten sind die Kinder mit 523 Treffern bei „zusammen“ und mit 549 Treffern bei „gemeinsam“.

Wenn wir auf die Formulierungen mit „beteiligen“ und „teilhaben“ schauen, sehen wir, dass Kinder (442 „beteiligen“/84 Treffer „teilhaben“) die meisten Nennungen finden, gefolgt von Familien (278 „beteiligen“/159 Treffer „teilhaben“), dann Fachkräften (181 „beteiligen“/33 Treffer „teilhaben“),

Team (162 „*beteiligen*“/18 „*teilhaben*“), Trägern (102 „*beteiligen*“/12 „*teilhaben*“ Treffer) und erst dann Leitungskräften (53 „*beteiligen*“/8 „*teilhaben*“ Treffer). Eine ähnliche Reihenfolge lässt sich für „*Einfluss*“ finden, auch hier sind die Nennungen von Kind bis Leitung rückläufig. Dieser Befund irritiert, da Leitungskräfte anscheinend weniger mit Beteiligung, Einfluss und Teilhabe in der pädagogischen Einrichtung in Verbindung gebracht werden. Die Rolle der Leitung ordnet sich teilweise sogar in Formen der klassischen Partizipation in verschiedenen Schlagwörtern dem Träger unter, wenn es um die quantifizierten Nennungen geht. Es erscheint angesichts der Aufgaben, Funktion und Befugnisse der Leitungen paradox, dass sich ihre Partizipationsmöglichkeiten nicht in den klassischen Partizipationsschlagwörtern widerspiegeln.

Wie verschieden diese Zielgruppen aufeinander bezogen werden und an was sich Beteiligungsprozesse vollziehen, lässt sich mit Blick auf den Kode „*teilhaben*“ exemplarisch aufzeigen. Dies macht deutlich, dass ein kontextualisierter Blick in das Datenmaterial lohnenswert ist. Im Anschluss an den Exkurs wird die zielgruppenspezifische Betrachtung weiter ausgeführt.

2.2.3.6 Exkurs zu Verwendungsweisen von „*teilhaben*“

An was und wie bestimmte Zielgruppen partizipieren, wird aus der bisherigen quantitativen Analyse nicht deutlich. Deswegen wird in diesem Teil der Analyse ein qualitativer Blick in die Dokumente selbst geworfen. An Textbeispielen soll gezeigt werden, wie „*Teilhabe*“ als ein Unteraspekt vieler Dimensionen in den Qualitätsverfahren ausgedrückt wird:

„Wir beraten uns regelmäßig gegenseitig und lassen uns dabei an sehr persönlichen Überlegungen teilhaben, die einem auch peinlich sein können.“ (09 GAB_2 Management_InEx_2016 1801-1803)

Teilhabe wird hier als Beteiligung in Prozessen der Kommunikation verstanden, in denen persönliche Überlegungen und Erfahrungen Platz finden können. Das hier gemeinte Team stellt dies durch regelmäßige Beratungen sicher, die Raum schaffen für „*sehr persönliche*“ Gespräche, die mitunter auch schambehaftet sein können. Teilhabe kann im Team auch anders gefasst werden:

„Mittels der Reflexionsfragen wird kontinuierlich der Einbezug von Vielfalt, Diskurs und Haltung hinterfragt. Diese Art der Reflexion dient dem Team, stets achtsam zu sein, dass alle Beteiligten an der Qualitätsentwicklung teilhaben. Rückkopplungsschleifen erfordern ein bewusstes Innehalten und gemeinsames Überlegen, ob die Richtung des Weges noch stimmt oder ob Korrekturen vorgenommen werden müssen.“ (17 QID_5 Management_In_2020 762- 764)

Die Teilhabe in diesem Auszug tangiert „*alle Beteiligten*“, die in der Qualitätsentwicklung involviert sind. Das Team hat die Aufgabe, diese Beteiligten

wiederkehrend durch „*Rückkopplungsschleifen*“ einzubeziehen, um mögliche Änderungen vornehmen zu können. Das Qualitätsverfahren wird hier selbst zur Teilhaberesource, welche in Rücksprache mit Beteiligten vollzogen werden soll. Für wen welche Teilhabe wie umgesetzt wird, kann folglich sehr unterschiedlich verstanden werden. Das zeigt auch das nächste Beispiel.

„C2.3.3 Wir lassen Kinder an eigenen Lernprozessen teilhaben. Wir zeigen so, wie Lernen gelingen kann.“ (02 Berlin_2 BundelKomm_Beki_IntEv_2018, Absatz 3808-3810).

Mit „*wir*“ sind pädagogische Fachkräfte gemeint, die Teilhabe auf Lernprozesse von Kindern beziehen, damit gelungenes Lernen stattfindet. Die Ressource „*Lernen*“ ist der Prozess, an dem erwachsene Fachkräfte Kinder beteiligen. Dies erscheint unkonventionell, da Partizipation auf Lernen im Sinne der subjektiven Bildungsprozesse des Kindes ausgerichtet ist. Die Gelungenheit und der Erfolg des Lernens werden in der Verantwortung von Fachkräften betrachtet, die es passieren „*lassen*“. Dieser pädagogische Zugriff auf Teilhabe erscheint insofern irritierend, da eine von außen festgelegte Kategorie „*gelingendes Lernen*“ an Kinder herangeführt wird. Lernprozesse für Kinder zugänglich zu machen, wird in diesem Beispiel mit Teilhabe verhandelt.

Im folgenden Beispiel wird das „*wir*“ mit „*Kindertageseinrichtung*“ umschrieben und die Verantwortung allgemein in die pädagogische Einrichtung verlagert. Diese versteht sich als interreligiöse Gemeinschaft, die allgemein „*Teilhabe*“ ermöglicht.

„In der Kindertageseinrichtung wird interreligiöse Gemeinschaft gelebt, die unterschiedliche Formen der Teilhabe ermöglicht und interreligiöse Begegnung stärkt.“ (06 CaritasKath_2 Träger_Quint_InEx_2021, Absatz 779-781)

Hervorzuheben ist die Unterschiedlichkeit der Realisierung von Teilhabe, da sie womöglich eine pädagogische Didaktik in der Umsetzung braucht. Wie dies vonstatten geht, wird in den Instrumenten eher vage gehalten. Die Aufzählung „*Teilhabe ermöglichen*“ und „*interreligiöse Begegnung stärken*“ legt nahe, dass von verschiedenen Dingen die Rede ist. Der Kontext der interreligiösen Gemeinschaft wird als soziales Gut verstanden, an dem Menschen der Kindertageseinrichtung teilhaben können.

„7.5 Gewährleisten Träger und Mitarbeiter*innen die (aktive) Teilhabe von Kindern in prekären Lebenslagen, um mögliche Entwicklungsrisiken zu kompensieren?“ (15_PQSKiq_4 Träger_oA_oJ, Absatz 1051- 1053)

Die Form von Fragen als Qualitätskriterium ist hier im Zitat aufgeführt. Teilhabe scheint aktivere und passivere Formen zu haben. Die Verantwortung wird beim Träger und bei den Mitarbeitenden gesehen. Kinder sind hier mehr in „*Empfänger*innenposition*“, da sie die Teilhabe nicht initiieren können. Die Teilhabe wird auf die Zielgruppe von Kindern in prekären Lebenslagen

eingegrenzt, dieses implizite Defizit wird als Entwicklungsrisiko beschrieben, welches mittels Prävention abgemildert wird. Teilhabe wird in diesem Fall als Kompensation betrachtet, um Entwicklung zu stärken. Diese Defizitorientierung ist insofern irritierend, da Teilhabe auf ein individualisierendes Problem „*Kind mit Entwicklungsrisiko in prekären Lebenslagen*“ zurückgeführt wird, weniger auf soziale Ungleichheiten und das implizite Mantra „*Kinder auf einen Stand zu bringen*“, da Entwicklungsrisiken mit Prekarität in Verbindung stehen. Der pädagogische Auftrag wird mit dem Ausgleich sozialer Benachteiligung als Teilhabe gefasst.

Ein anderes Qualitätsverfahren beruft sich auf die Erfahrung eines Elternteils und wirft einen weiteren Blick auf das Themenfeld der Teilhabe. In dem folgenden Zitat wird beschrieben, wie die pädagogische Einrichtung nach dem Qualitätsverfahren arbeitet und wie die Institution Schule sich verändert hat. Die Teilhabe wird hier als Veränderung der Abläufe in der Schule gefasst und als Prozess beschrieben. Deutlich wird die Dringlichkeit des „*Teilhaben müssen*“ und „*Einbezogen seins*“. Teilhabe wird als Recht des Kindes deutlich, welches in seinem Facettenreichtum wahrgenommen wird.

„Mein goldiger, menschlicher, lustiger, faszinierender Sohn ist absolut wunderbar, so wie er ist. Er liebt Fußball, Malen, mit Autos spielen, genau wie irgendein anderer Sechsjähriger, und er hat zufällig das Down-Syndrom. Aber das ist kein Problem für ihn. Er braucht nicht geändert oder geheilt zu werden. Er muss teilhaben können und einbezogen sein. Darum ist der Index-Prozess ein solches Geschenk für mich als Elternteil und Verbündeten, weil er unserer Schule helfen wird, zu untersuchen, welche Dinge in der Schule und im Stundenplan sich ändern und angepasst werden müssen.“ (10_IndInkl_3 Ansatz_In_2006 251- 253)

Alle Auszüge sind selektiv und spiegeln nicht die Gesamtheit einzelner Verfahren wider. Sie zeigen auf, dass Partizipation, die Beteiligung an etwas, nicht ohne Kontextualisierung auskommt. Wer beteiligt wen, wie? In welchen Themen und Arbeitsprozessen wird Beteiligung relevant? Sind in der Benennung von Beteiligung und Kindern tatsächlich die Kinder in einer aktiven Rolle oder eher passiv dargestellt? Dem genauer nachzugehen, braucht eine eigene Fragestellung und mehr Raum. Mit den Auszügen wird nur ein exemplarischer Einblick gegeben, welcher hilft, die vermeintlich „*eindeutigen*“ Wortnennungen auf ihre Bedeutung und ihren Kontext hin zu hinterfragen und den Facettenreichtum der kodierten Schlagwörter wahrzunehmen.

2.2.3.7 Zielgruppenspezifische Betrachtung der Partizipationsstufen (Teil 2)

Nun schließt sich die Zielgruppenanalyse für die aktiveren Formen der Partizipation an.

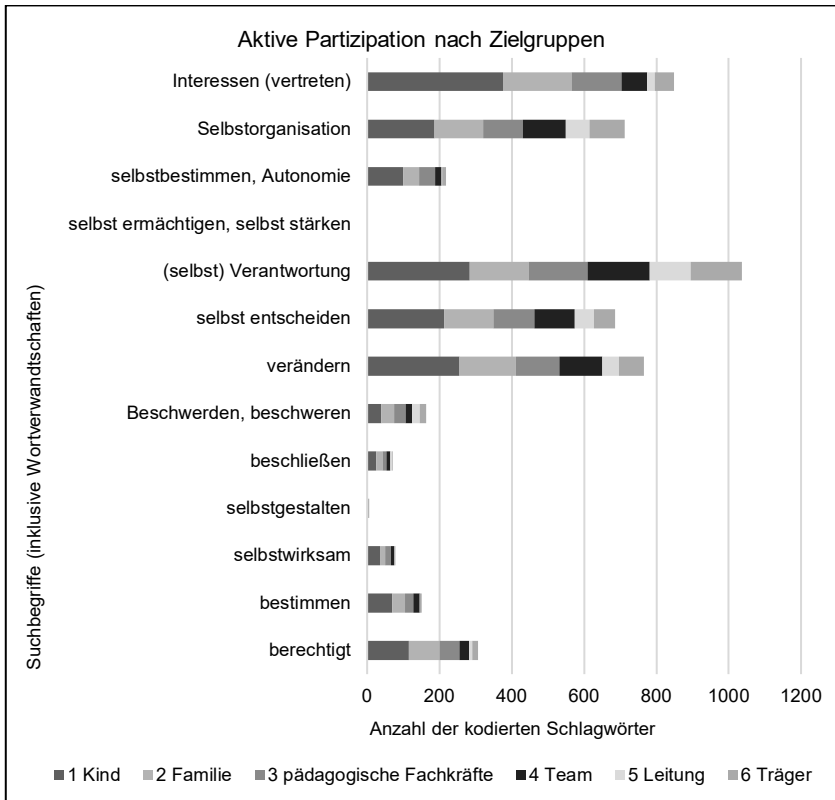


Abbildung 19: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der aktiven Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit

Es wird in Abbildung 19 deutlich, dass Kinder mit „(Selbst)Verantwortung“ (284 Treffer) und „(Ver)Änderungen“ (256 Treffer) sowie „Interessen“ (376 Treffer) am häufigsten mit dieser Stufe in Verbindung stehen. Die „Selbstwirksamkeit“, „Selbstermächtigung“ bzw. „Selbststärkung“ werden nur ein- bis zweimal genannt. Bei dem „Bestimmen“ von etwas werden Kinder mit 96 Treffern, pädagogische Fachkräfte mit 36, das Team mit 23, der Träger mit 17 Treffern und die Leitung mit nur einem Treffer sichtbar. Die Berechtigung für etwas ist in der Tendenz ähnlich abfallend und allgemein stärker ausgeprägt.

Ähnlich sieht es bei „Beschwerden“ aus: Nennungen bei Kindern und Familien mit 40 und 35 Treffern, gefolgt von Fachkräften mit 31 Treffern, dem Team mit 19 Treffern und der Leitungskraft mit 21 Treffern. Der Träger ist mit 17 Treffern etwas weniger genannt. Diese Form von Rückläufigkeit

lässt sich bei „*Selbstentscheidung*“, „*Verantwortung*“, „*Selbstbestimmung*“ und „*Interessen(-vertretung)*“ beobachten. Dies ist erstaunlich, da aktivere Formen der Partizipation in den Qualitätsverfahren bei Kindern und Familien am stärksten benannt werden. Die Kluft von Kindern und Leitung wird dabei verstärkt. Selbstgestaltung wird bei Leitung, pädagogischen Fachkräften und Träger kaum benannt. Einerseits kann daraus gedeutet werden, dass aktive Partizipationsformen vor allem auf der Ebene der Kinder angewandt werden bzw. im Fokus stehen. Andererseits ist in einer demokratischen Organisation auch die Ebene der Mitarbeitenden zu adressieren, was in den Qualitätsverfahren kaum geschieht.

Im letzten Teilaspekt der Partizipation wird eine machtvoll durchsetzende Partizipation durch die Zielgruppen in Abbildung 20 beschrieben. Interessanterweise wird auch hier die Zielgruppe der Kinder am meisten genannt. Sie werden viel mit „Vorschriften“, „Regeln“ und „Ordnungen“ in Verbindung gebracht (529 Treffer). Spätestens hier wird deutlich, dass viele Vorschriften und Regeln für Kinder Anwendung finden, ohne dass sie diese erstellt haben. Die Zielgruppenpassung mit den Schlagwörtern sagt nichts darüber aus, ob eine Vorschrift an Kindern angewendet wird, oder ob Kinder Erwachsenen eine Vorschrift machen. Gleichwohl ist es interessant, auch hier denselben Trend wie bereits oben in den Kodierungen zu finden: Nennungen sind am häufigsten bei Kindern, gefolgt von Familien, pädagogischen Fachkräften und dann reihen sich in verschiedener Form Team, Träger und Leitung ein. Dieses Muster ist auch bei den Schlagwörtern „Durchsetzen“, „Erlauben“, „Verbieten“, „Unterbinden“, „Anweisen“, „Befehlen“, „Befugnissen“ und „Delegieren“ vorhanden, wenn auch mit deutlich weniger Häufigkeiten insgesamt. Nur das Ergebnis für die Schlagworte „leiten“ und „führen“ zeigt, dass diese Aktivitäten vor allem der Leitung zugesprochen wird. Hierbei ist zu beachten, dass „leiten“ in der Lemmata-Suche auch „Leitung“ als Wort einschließt, da nach Wortverwandtschaften gesucht wurde. Doch selbst mit diesem Wissen scheint beachtlich, dass auch hier Kinder (248 Treffer) und Leitung (324 Treffern) am häufigsten benannt werden. Familien, pädagogische Fachkräfte und das Team bewegen sich in den Treffern bei 195 (+ 5). Der Träger mit 151 Treffern ist im Zusammenhang mit „leiten“ vergleichsweise am wenigsten genannt. Starke Formen der Durchsetzung sind sehr wenig vorhanden.

Allgemein zeigt sich eine große kindorientierte Ausrichtung an Partizipation, die sich in allen Stufen der Partizipation bemerkbar macht. Diese demokratische Grundausrichtung wird sehr häufig in verschiedenen Qualitätsverfahren berücksichtigt, wenn auch bestimmte Verfahren sich in den Partizipationsstufen mehr ausweisen als andere. Grundlegend wird der Fokus auf die Zielgruppe der Kinder sehr deutlich, wobei sich die Frage stellt, warum Leitungskräfte so wenig und explizit qua Funktion an Beteiligungsprozessen

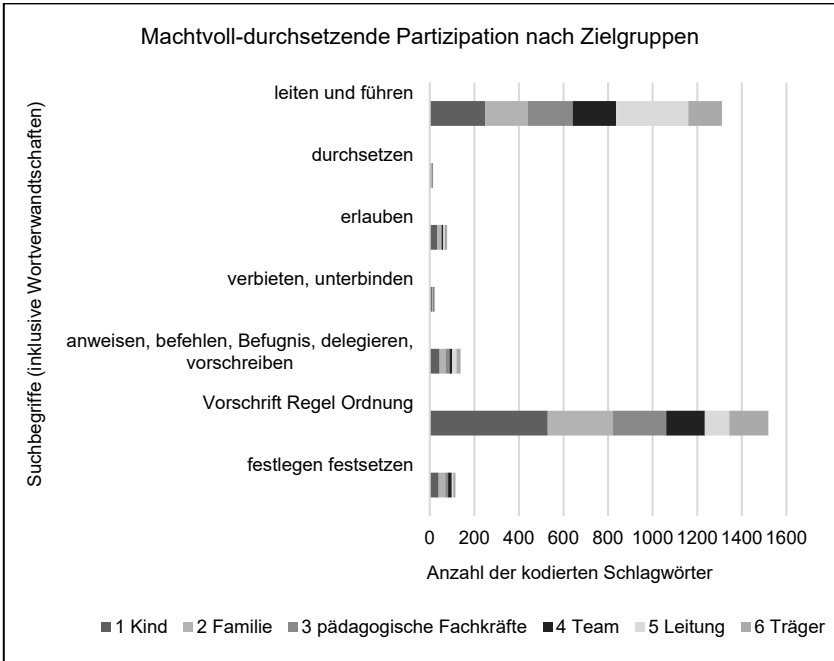


Abbildung 20: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der machtvoll-durchsetzenden Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit

teilhaben. Dies kann auch ein Hinweis auf ein verzerrtes Bild sein, welches durch Qualitätsverfahren auf Organisationsstrukturen geworfen wird, denn die Leitung hat qua Rolle mehr Entscheidungsspielraum und damit mehr Möglichkeiten der Einflussnahme auf verschiedene Prozesse der pädagogischen Organisation. Die Dethematisierung dessen birgt die Gefahr, dass Machtpositionen nicht sichtbar gemacht und unhinterfragt fortgeschrieben werden. Das kann zur Folge haben, dass Organisationen wenig demokratisch und teilhabeorientiert arbeiten.

2.2.4 Kinderrechte

Werfen wir nun einen genaueren Blick auf den Themenbereich der Kinderrechte. Insgesamt waren 7720 Treffer vorzufinden. Der überwiegende Anteil betrifft die nach Artikel und Kinderrechtssäulen betreffenden Schlagwörter, welche mit 5507 Treffern kodiert wurden. Es ist festzuhalten, dass diese nach

den Inhalten kodiert wurden und nicht explizit als Artikel und Kinderrecht. Der rechtliche Rahmen, inklusive Bezugnahme auf Kinderrechte, wurde weitaus weniger häufig mit 1713 Treffern benannt.

2.2.4.1 Allgemeiner Kinderrechtsbezug

Wir beginnen mit dem allgemeinen Kinderrechtsbezug (siehe Abbildung 21). Hier werden rechtliche Orientierungen durch Schlagwörter abgefragt. Sehr deutlich wird, dass diverse „Gesetze“ mit 321 Treffern besonders dominant sind. Der juristisch-verbindliche Rahmen wird auch in der zweithäufigsten Nennung deutlich, bei „Rechte“, wozu 113 Treffer vorzufinden sind. Auf Verordnungen und Richtlinien (24 Treffer) wird sich deutlich weniger bezogen. Mit 11 Treffern schließen sich Menschenrechte an. „Kinderrechte“ (42 Treffer) und Rechte des Kindes (4 Treffer) werden im Vergleich zu Gesetzen und Rechten eher selten benannt. Auf die „UN-Kinderrechtskonvention“ im Wortlaut wird sich mit 13 Treffern bezogen. Der pädagogische Ansatz als expliziter „Kinderrechtsansatz“ kommt nur einmal in einem Qualitätsverfahren vor. Das heißt, von einer Vielzahl von Rechten und Gesetzen beziehen sich nur wenige tatsächlich auf Kinderrechte. Die pädagogische Ausrichtung daran wird mit „Kinderrechtsansatz“ nur einmal erwähnt. Dennoch scheinen Kinderrechte in einige Verfahren Eingang gefunden zu haben. Wichtig ist es zu betonen, dass die drei tragenden Säulen der Beteiligung, Förderung und des Schutzes von Kindern in allen Qualitätsverfahren inhaltlich vorzufinden sind – auch ohne konkreten Rechts- und Kinderrechtsbezug. Somit fehlt die Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention. In pädagogischen Grundwerten und Programmatiken sind die Kinderrechte mit Blick auf Förderung, Beteiligung und Schutz jedoch implizit vorhanden. Das wird deutlich, da 614 Treffer mit „beteiligen“, 517 Treffer mit „Förderung“ und 54 Treffer mit „Schutz“ in Verbindung stehen. Dies zeigt auch, dass der Schutzauftrag weniger betont wird und der Förderungs- und Beteiligungsauftrag auf Grund der Häufigkeit bedeutsamer erscheinen. Der Beteiligungsauftrag wird im Kapitel „2.2.3 Partizipation“ genauer betrachtet. In diesem Kapitel werden Formulierungen anhand von Artikeln der UN-Kinderrechtskonvention holzschnittartig abgefragt und im Folgenden vertieft.

In Abbildung 22 werden allgemeine Rechtsbezüge und Qualitätsverfahren näher dargestellt. Das einzige Qualitätsverfahren⁴⁵, welches den „Kinder-

45 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

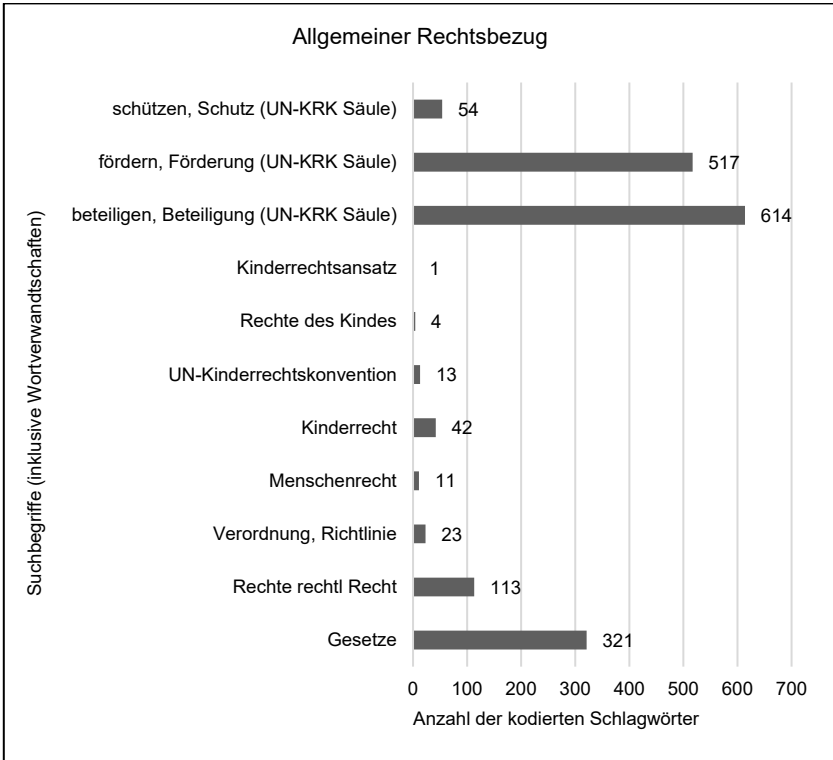


Abbildung 21: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit allgemeinem Rechtsbezug in ihrer absoluten Häufigkeit

rechtsansatz“ in sich trägt, ist das Verfahren 15. Eine komplett fehlende rechtliche Einordnung kann bei 05 festgestellt werden. Die Bezugnahme ohne explizite Nennung von Kinderrechten können den Verfahren 01, 05, 02, 16, 03, 12, 04, 08, 10, 07, 09, 11, 13, 14 und 20 zugeschrieben werden. Eine überwiegende Anzahl von Qualitätsverfahren benennt „*Kinderrechte*“ oder „*Rechte von Kindern*“ somit nicht explizit. Es gibt auch einige Verfahren, die sich insgesamt wenig auf „*Gesetze*“, „*Rechte*“, „*Richtlinien*“, „*Menschen- und Kinderrechte*“ im Allgemeinen beziehen, mit 5 oder weniger Treffern (01, 05, 16, 12 14). Außer Verfahren 05 haben dennoch alle anderen Qualitätsverfahren Treffer bei gesetzlichen Grundlagen. Dies betrifft besonders 09 mit 66 Treffern und 17, 19 und 06 mit ca. 35 Treffern (+2).

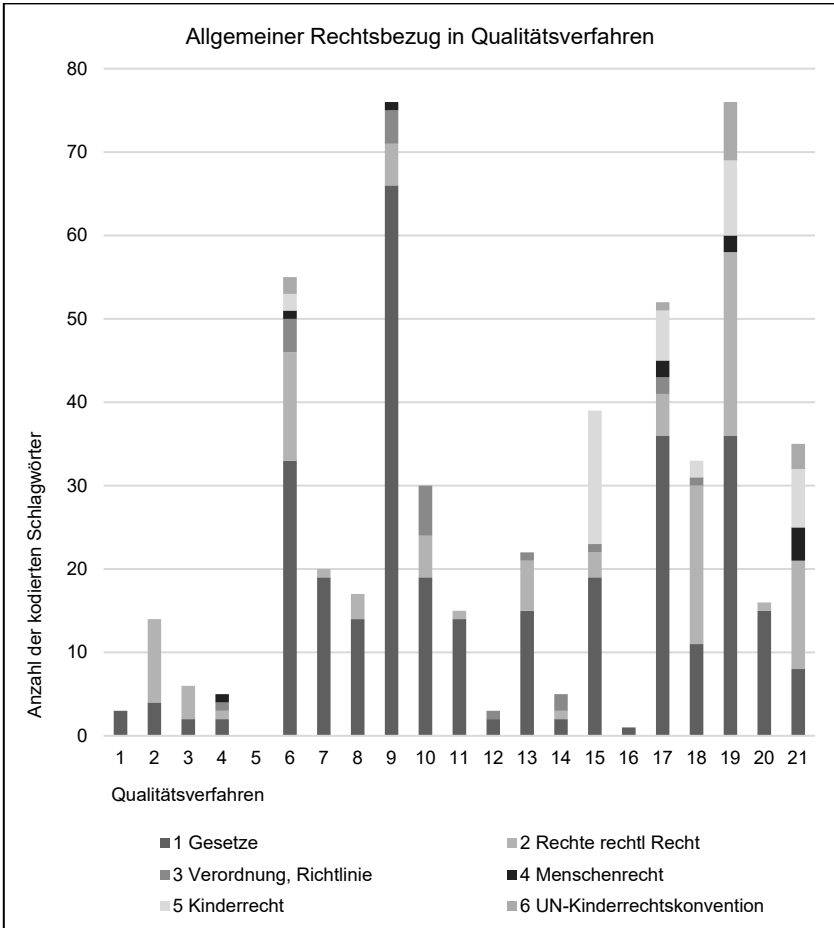


Abbildung 22: Balkendiagramm zu den Ergebnissen zum allgemeinen Rechtsbezug in ausgewählten Qualitätsverfahren (Teil 1)

Menschenrechte werden eher selten benannt, insgesamt in 5 Qualitätsverfahren⁴⁶ (4 Treffer und weniger).

46 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

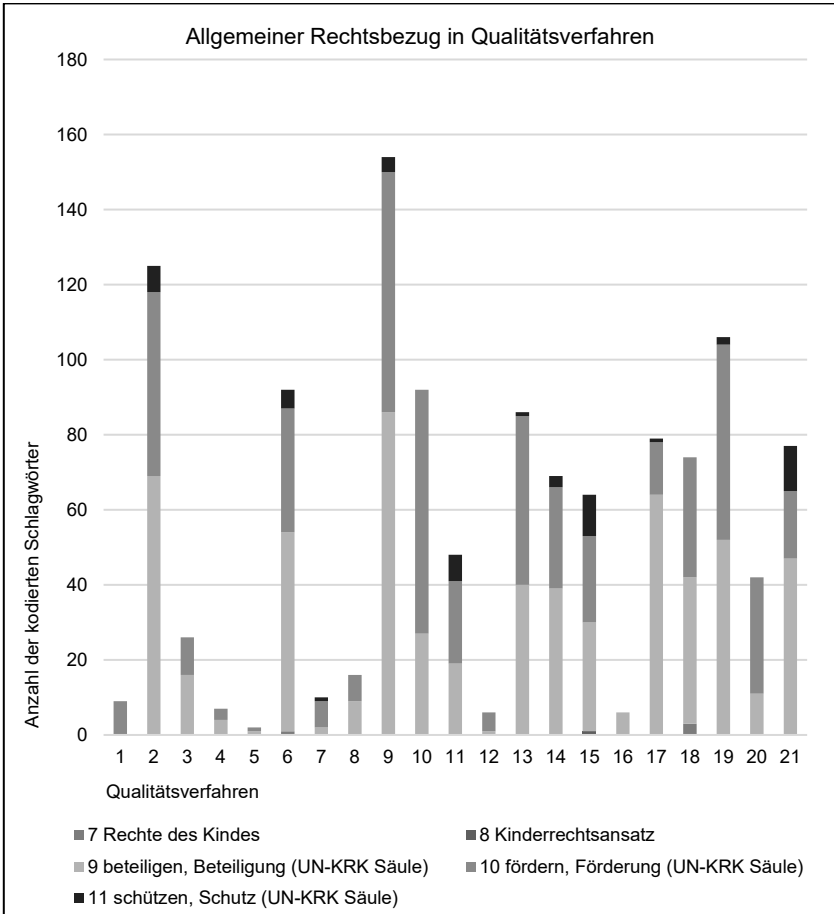


Abbildung 23: Balkendiagramm zu den Ergebnissen zum allgemeinen Rechtsbezug in ausgewählten Qualitätsverfahren (Teil 2)

Bei den Kinderrechten fällt eine Spannweite von 2-16 Treffern auf. Hervorzuheben ist das Verfahren 15, welches mit 16 Treffern in den Formulierungen rund um „Kinderrechte“ die meisten Kodierungen aufweist. Grundlegend sind die Ausprägungen in allen rechtlichen Kategorien vergleichsweise niedrig. Eine Bandbreite verschiedener Rechte, Gesetze und kindbezogener Rechte hat vor allem Qualitätsverfahren 06, 17 und 19 vorzuweisen.

In weiterer Betrachtung der allgemeinen Rechtsbezüge laut Abbildung 23 fällt auf, dass Schutzrechte im Vergleich zu Beteiligungs- und Förderrechten über alle Qualitätsverfahren hinweg weniger zum Tragen kommen. Der

Schutz von Kindern steht am häufigsten in den Verfahren 15 und 21 benannt. Die Förderung von Kindern ist in allen Verfahren deutlich ausgeprägt. Dies ist teils auch übertragbar für die Beteiligung von Kindern mit Ausnahme von einem Verfahren, welches sich nicht explizit auf die Beteiligung von Kindern bezieht. Als Kinderrechtsansatz weist sich nur ein Verfahren aus, wobei im Großteil der Verfahren die Säulen der Kinderrechte vertreten sind.

2.2.4.2 Die drei Säulen der Kinderrechte

Die drei Säulen sind in drei Kategorien in Abbildung 24 weiter ausdifferenziert und nach spezifischen Artikeln der UN-KRK mit Schlagwörtern belegt. Diese wurden inhaltlich festgelegt, daher ist in den kodierten Schlagwörtern kein zwangsläufiger Kinderrechtsbezug enthalten. Die konkreten Suchbegriffe werden im Anhang ausführlicher dargestellt. Zu den impliziten Inhalten der drei Säulen der Kinderrechte fällt auf, dass die Förder- und Versorgungsrechte 2647 Treffer aufweisen, gefolgt von den Beteiligungsrechten mit 2188 Treffern und – am wenigsten stark ausgeprägt, mit größerem Abstand und 672 Treffern – den Schutzrechten.

Die Qualitätsverfahren⁴⁷ in Abbildung 24 thematisieren implizit alle Säulen der Kinderrechte. Das spiegelt auch das Ergebnis der einzelnen Verschlagwortung der drei Säulen wider, in dem deutlich wird, dass „Schutz“ und „schützen“ vergleichsweise wenig Erwähnung finden. Zum impliziten Förderungs-, Schutz- und Beteiligungsauftrag fällt das Qualitätsverfahren 09 positiv auf, hier gibt es die häufigsten Trefferquoten mit insgesamt 863 Treffern. Dieses wird gefolgt von Qualitätsverfahren 21 mit 586 und 19 mit 537 Treffern, wobei in 21 alle drei Säulen ausgewogener benannt werden. Selten beziehen sich 05 (9 Treffer) und 12 (16 Treffer) auf implizite kinderrechtliche Orientierungen. Interessanterweise sind, wie auch in den Themenbereichen Partizipation und Demokratie, 09 und 19 positiv hervorzuheben, 05 und 01 schneiden wieder besonders schlecht ab. Die anderen Verfahren bewegen sich im Mittelfeld von ca. 300 Treffern und darunter. Grundlegend sind die inhaltlich tragenden Säulen der Kinderrechte weitestgehend benannt, wenn auch nicht explizit den Kinderrechten zugeordnet.

Im nächsten Schritt widmen wir uns den konkreten Verwendungsweisen und Bezugnahmen auf Kinderrechte in den Qualitätsverfahren. Allgemein lässt sich feststellen, dass sich in der Fördersäule vor allem die Verfahren 19,

47 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

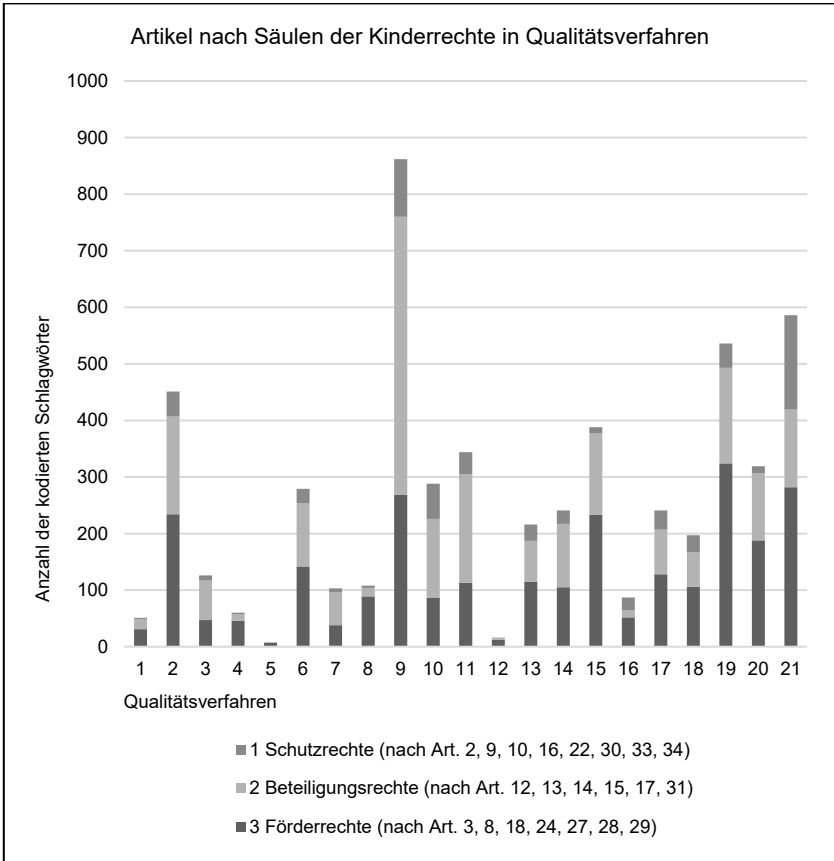


Abbildung 24: Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu den drei Säulen der Kinderrechte in ausgewählten Qualitätsverfahren

06, 21, 18 und 09 positiv hervorheben lassen, da sie von der Häufigkeit und der Breite verschiedener Schlagwörter positiv auffallen. Weniger Bezugnahmen in dieser Dimension gibt es in 01, 16, 12 und 04, die sich eher selektiv und mit niedrigeren Trefferquoten finden lassen. Der Schutzauftrag ist vor allem in Qualitätsverfahren 09 und 21 stärker vertreten, während in 05 und 12 dieser sehr selten aufgegriffen wird. Der Beteiligungsauftrag ist breiter gestreut und vor allem im Qualitätsverfahren 09 auffällig.

2.2.4.3 Exkurs zu Verwendungsweisen des Begriffs „Kinderrechte“

Nun wird auf konkrete Verwendungsweisen des Begriffs Kinderrechte in den Qualitätsverfahren eingegangen. Einerseits kann in eine allgemeine und eine spezifische Bezugnahme auf die Kinderrechte unterschieden werden. Allgemeiner sind Aufzählungen der Kinderrechte als handlungsleitende Programmatik in der Ausgestaltung von pädagogischer Praxis:

„Werden in der Konzeption die wichtigsten fachwissenschaftlichen Grundlagen berücksichtigt (z. B. Selbstbildung, Inklusion, Kinderrechte, Partizipation, Kinderschutz ...)?“ (15_PQSKiq_4 Träger_2021, Pos. 59)

Dabei sind in diesem Beispiel Kinderrechte neben anderen Oberthemen für eine konzeptionelle Bezugnahme vorgesehen. Diese kann auf anderen Ebenen vertieft werden, wie das folgende Beispiel zeigt:

„Die Pädagoginnen und Pädagogen kennen und respektieren die Rechte der Kinder. Die Pädagoginnen und Pädagogen verständigen sich im Team über die gesetzlich verankerten Rechte der Kinder, die UN-Kinderrechtskonvention und die Leitlinien für die städtischen Kindertageseinrichtungen. Sie beziehen Position und verteidigen sie, wenn diese verletzt werden.“ (19 QuasiKöln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 234-235)

Die UN-Kinderrechte werden hier nicht in ihrer Ausführlichkeit aufgezählt, doch als ein pädagogisches Gut dargelegt, welches durch pädagogische Fachkräfte verteidigt wird. Die Auseinandersetzung mit den Rechten und deren Einhaltung wird als Leitlinie in städtischen Kindertageseinrichtungen vorgehen. Eine weitere Ebene der allgemeinen Thematisierung wird hier deutlich, wenn das Qualitätsverfahren selbst nur im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention als gelungen betrachtet wird. Die Stellung und Bedeutsamkeit der Kinderrechte im allgemeinen Bezug variiert je nach Qualitätsverfahren.

„Denn erst, wenn es Ihnen gelingt, vielfältige Perspektiven einzubeziehen, die eigene pädagogische Haltung zu thematisieren und den Diskurs für sich zu nutzen, kann eine Qualitätsentwicklung im Sinne der Kinderrechtskonvention gelingen.“ (17 QID_5 BundeslKomm_In_2020, Pos. 691)

Interessanterweise werden die Kinderrechte und die Arbeit an der pädagogischen Haltung bzw. ihrer pluralen Perspektiven aufeinander bezogen. Der Zusammenhang zwischen den vielfältigen Positionen und Haltungen von Fachkräften und einer konstruktiven kinderrechtsorientierten Qualitätsentwicklung bleibt in diesem Satz eher vage.

Grundsätzlich ist bemerkenswert, dass die Kinderrechte als pädagogischer Wert auf verschiedenen Ebenen handlungsleitend und ausnahmslos positiv dargestellt werden – häufig dennoch allgemeiner Natur und eher Erwähnungsfunktion haben, was sich aus den allgemeinen Schlagworthäufigkeiten ablesen lässt. Neben der Grundsatzfunktion für die pädagogische Praxis kann

bei den Kinderrechten auch ein spezifischer Zugriff festgestellt werden. Bestehende pädagogische Werte werden mit den Kinderrechten legitimiert bzw. untermauert. Dies geschieht beispielsweise entlang der religiösen Förderung von Kindern und kann als ein domänenspezifischer (bzw. artikelspezifischer auf einzelne Elemente der UN-Kinderrechtskonvention bezogener) Zugriff verstanden werden.

„Religiöse Bildung und Erziehung stärkt das Kind. Sie unterstützt das Kind, Vertrauen in das Leben und eine Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft zu entwickeln und hilft ihm dabei, seine Handlungen und sein Leben als sinnhaft zu deuten. Auch die UN-Kinderrechtskonvention schreibt deshalb das Recht von Kindern auf Förderung ihrer religiösen Entwicklung und Religionsfreiheit fest.“ (06 CaritasKath_2 Träger_InEx_2021, Pos. 759)

Diese geteilten Interessen von Ansätzen und Verfahren können grundsätzlicher Natur sein, oder auch durch Qualitätsverfahren handlungspraktisch ausgestaltet werden. Dies geschieht beispielsweise unter Rückgriff auf bestimmte Artikel, wie Artikel 14 zur Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit, welcher im vorangegangenen Beispiel mit der Interessengeleitetheit eines konfessionellen Trägers verbunden wird.

„Allen Kindern stehen gleiche Rechte und Bildungsansprüche zu: Nach Artikel 2, der 1992 in Deutschland in Kraft getretenen UN Kinderrechtskonvention, haben Kinder ein Recht auf ein Leben ohne Diskriminierung unabhängig von der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Religion, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen eigenen Status, den seiner Eltern oder seines Vormunds. Ebenso haben Kinder das Recht auf Schutz vor allen Formen der Diskriminierung. Laut dem Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung (2005) soll allen Kinder unabhängig von Herkunft und Geburt ein Zugang zu einer hochwertigen Bildung verschafft werden.“ (18 Quasi_4 Ansatz_InEx_2008, Pos. 725-726)

In diesem Ansatz wird das Diskriminierungsverbot mittels Rückgriff auf Artikel 2 besonders hervorgehoben und im Qualitätsverfahren erklärt. Die Diversitätsmerkmale, auf Grund derer Kinder Benachteiligungen erfahren, werden auch mit anderen Referenzen, wie dem nationalen Aktionsplan der Bundesregierung untermauert. Für das geteilte Prinzip der Bildungsteilhabe und der Teilhabe an hochwertiger Bildung wird der Artikel 2 genauer ausgeführt.

Eine spezifische Verwendungsweise der UN-Kinderrechte lässt sich im letzten Beispiel beobachten. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es, gemeinsam mit Kindern aktiv zu werden, wenn Kinder in ihren Rechten missachtet werden. Die UN-Kinderrechte werden als Instrument der Kritik an Ungerechtigkeiten betrachtet und die Reichweite nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb der Kindertageseinrichtung angesprochen. In diesem Beispiel

wird deutlich, dass Forderungen und Veränderungsvorschläge an verantwortliche Personen weitergeleitet werden.

„Pädagogische Fachkräfte werden mit Kindern aktiv, wenn Kinderrechte verletzt werden. 4.6.5. Pädagogische Fachkräfte regen Kinder an, ihre Kritik an Ungerechtigkeiten, ihre Forderungen und Veränderungsvorschläge zu veröffentlichen, indem sie sich damit an die Adresse von Firmen, Politiker*innen oder anderen Menschen außerhalb der Kita wenden.“ (21 Vbue_4 Ansatz_2021, Pos. 657-658)

Insgesamt gibt es eine klare Tendenz von wenigen Verfahren, sich zu den Kinderrechten explizit zu „*bekennen*“ bzw. ihre pädagogische Tragweite ernst zu nehmen. Von allgemeinen Bezugnahmen bis hin zu spezifischen Interpretationsweisen und Bezugnahmen auf einzelne Artikel zeigt der exemplarische Einblick, dass die Kinderrechte als pädagogische Orientierung und Handlungsaufforderung im Qualitätsdiskurs einzelner Instrumente angekommen sind.

2.2.4.4 Die Kinderrechtssäulen im Zusammenhang mit der Zielgruppe der Kinder und rechtlichem Bezug

Um die drei Säulen der UN-Kinderrechte (Förder-, Beteiligungs- und Schutzrechte) nun genauer zu betrachten, werden die einzelnen Verschlagwortungen mit den codierten Segmenten „*Kind*“ und „*Recht*“ abgefragt. Wenn also von Schutz die Rede ist, wird nun nicht mehr „Brandschutz“ zum Wohle der Kinder, sondern explizit „*Schutz*“ + „*Kind*“ + „*Recht*“ abgefragt. Diese Kodierungsstrategie wird angewendet, um nur die relevanten Kodes herauszuarbeiten, die mit Kinderrechten enger in Verbindung stehen. Die einzelnen Qualitätsverfahren spielen hierbei keine Rolle mehr, es werden verfahrensübergreifend alle Kodes und die Überschneidungen zu anderen Kodes genauer betrachtet. Die konkreten Beteiligungsschlagwörter wurden bereits im Teil zu Partizipation genauer ausgeführt. Daher wurden in diesem Teil die Schlagwörter nach den Artikeln der UN-KRK erstellt und nicht doppelt verschlagwortet. Die Artikel der Konvention wurden über Schlagwörter zu Inhalten der Artikel abgefragt, nicht über „*Artikel*“ als Schlagwort selbst, sie sind im Anhang bei den Memos genauer nachzulesen. Über alle drei Säulen wird deutlich, dass viele Inhalte weniger mit dem Recht der Kinder in Verbindung gebracht werden, sondern eher allgemein auf Kinder bezogen werden. Streng genommen können einzelne Artikelzuordnungen verschiedentlich gedeutet werden, z. B. Religionsfreiheit als Beteiligung an Festen, als Förderung der religiösen Entwicklung wie auch als Schutz vor Religionseinschränkungen. Die Klassifizierung einzelner Artikel in verschiedene Förder-, Schutz- und Beteiligungsaspekte der UN-Kinderrechte dient als Orientierung.

Die Förderrechte von Kindern (siehe Abbildung 25) werden mit deutlichem Abstand am häufigsten mit dem Art. 28 und „*Bildung*“ in Verbindung

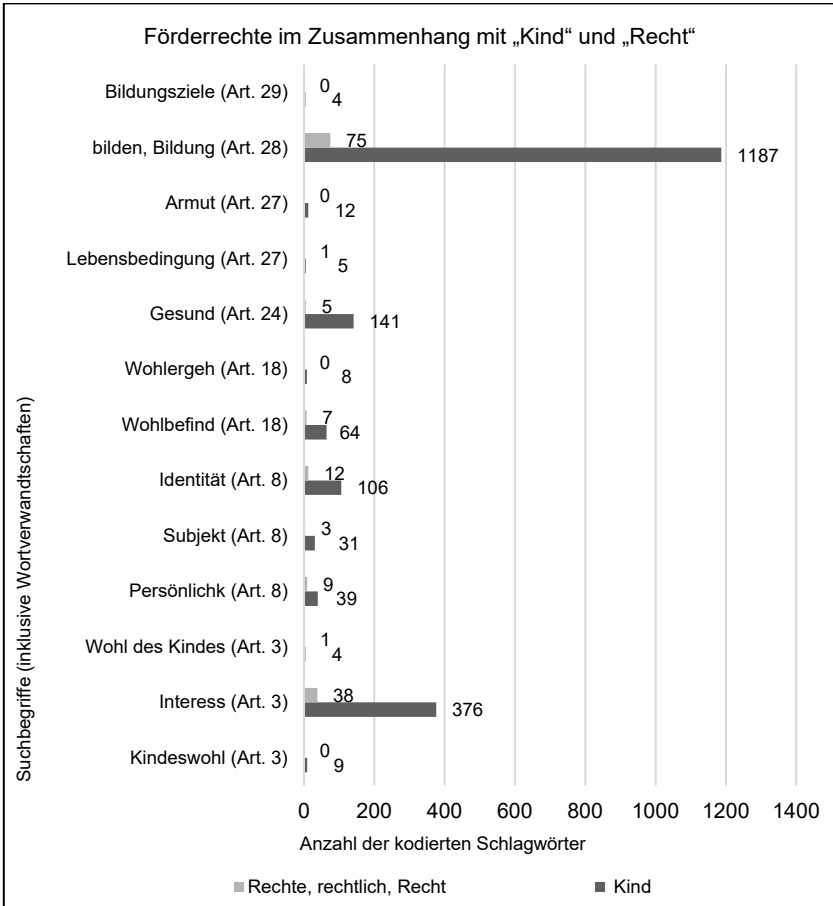


Abbildung 25: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Förderrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“

gebracht. Mit 1183 Treffern wird Bildung von Kindern eine hohe Bedeutung zugeschrieben, auch wenn diese weitaus weniger mit dem „Recht“ (72 Treffer) in Verbindung stehen. Die „Interessen“ des Kindes (376 Treffer) folgen darauf, welche ebenfalls weniger (38 Treffer) mit dem „Recht“ der Kinder erwähnt werden. An dritter Stelle folgt die „Gesundheit“ von Kindern (Artikel 27) (139 Treffern). „Kindeswohl“ (Art. 3) als das beste Interesse des Kindes („best interest of the child“), „Wohlergehen“ (Art. 18) oder auch die Berücksichtigung von „Lebensbedingungen“ von Kindern (Art. 27) haben unter 10 Treffer und erhalten somit weniger Relevanz. Das Recht auf „Per-

sönlichkeit“ (Art. 8) (39 Treffer) inklusive *„Subjektivität“* (31 Treffer) und *„Identität“* (106 Treffer) von Kindern haben in Qualitätsverfahren auch eine wichtige Rolle. Insgesamt lässt sich zu den Förderrechten sagen, dass diese auch ohne explizite Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention viele leitende Prinzipien abdecken. Eine Fokussierung des Kindeswohls sowie der Lebensbedingungen von Kindern könnte verstärkter erfolgen.

Mit dem Blick auf Abbildung 26 und Beteiligungsrechten fällt der Einbezug einiger Artikel eher gering aus. Auffällig ist das *„Spiel“* von Kindern, welches im Artikel 31 Erwähnung findet. Mit 784 Treffern ist dies die am stärksten besetzte Kategorie in der zweiten Säule. Nur 40-mal wird diese mit *„Recht“* in Verbindung gebracht. Allgemein sind auf der Ebene der Beteiligung weniger rechtliche Rahmungen als bei der Säule der Förderung zu finden. Ein weiteres stark besetztes Schlagwort ist *„Informieren“* (Artikel 13) im Zusammenhang mit Kindern und 296 Treffern. Nur 9-mal wird dieses mit *„Recht“* in Verbindung gebracht. Spielen und Informieren kommen in den Ergebnissen für die zweite Säule der Beteiligung, wenn nach den Artikeln der Kinderrechte geschaut wird, am häufigsten vor. Der *„Wille“*, die *„Meinungsfreiheit“* und *„Meinungsbildung“*, die *„Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit“* sowie das Medium *„Internet“* haben niedrige Trefferquoten (unter 10 Treffer). Es wird deutlich, dass unter Medien eher Printmedien thematisiert werden oder diese allgemein thematisiert werden. *„Erholung“*, *„Freizeit“* (Art. 31) sowie *„Moralische Entwicklung“* und *„Glauben“* (Art. 14) haben zwischen 19 und 28 Treffer. Das Prinzip der *„Freiwilligkeit“* (Art. 12) mit 55 Treffern und *„Religion“* (Art. 14) (93 Treffer) sind im Mittelfeld der Häufigkeiten anzutreffen.

Wenn wir uns die Schutzrechte von Kindern in Abbildung 27 genauer ansehen, wird klar, dass auf diese deutlich geringer Bezug genommen wird. Auffällig ist das Recht auf das Verbot von *„Diskriminierung“* (Art. 2), welches 38-mal mit *„Recht“* vorkommt (von den insgesamt 269 Treffern mit Kindern und *„Diskriminierung“*). Es stellt den häufigsten Bezug in der Schutzsäule für Kinder dar, gefolgt von der Thematisierung der *„Ehre“* von Kindern (153 Treffer) und dem Schutz vor *„Gewalt“* (Art. 19) mit nur 30 Treffern. Sehr selten werden mit 10 und weniger als 10 Treffern folgende Inhalte thematisiert: *„Minderheitenschutz“*, *„Sucht“*, *„Misshandlung“*, *„Missbrauch“*, *„Vernachlässigung“* und *„Flucht“*. Angesichts der Bedeutung des Kinderschutzes in den Einrichtungen sind diese Themen deutlich unterrepräsentiert. Dies verweist auf einen Handlungsbedarf, was den Ausbau des Diskurses um Schutz als Kinderrecht in der Kindertageseinrichtung angeht.

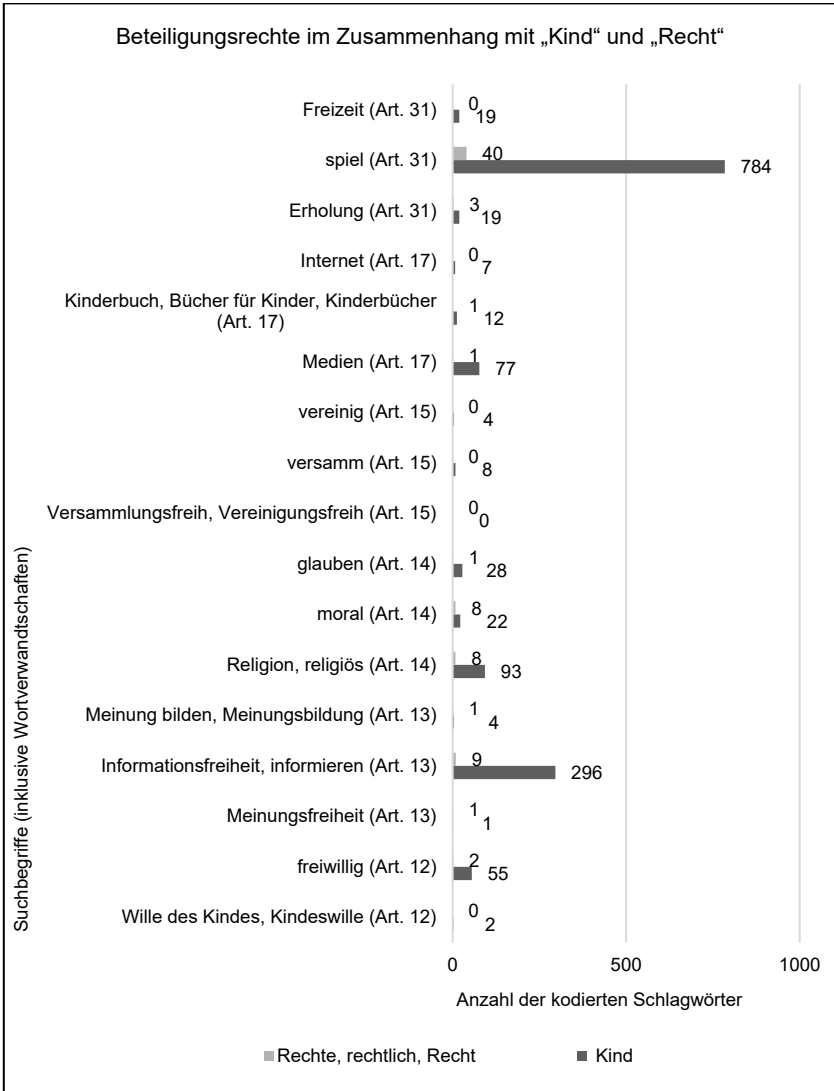


Abbildung 26: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Beteiligungsrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“

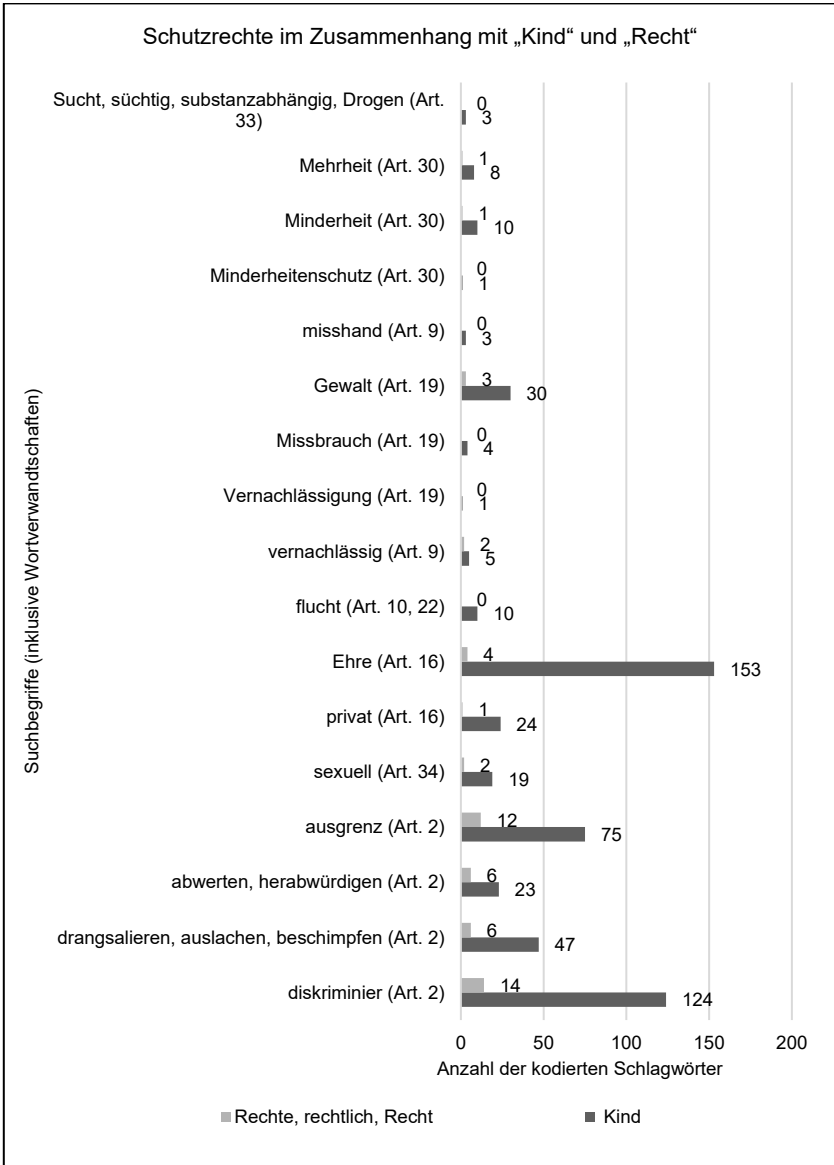


Abbildung 27: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Schutzrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“

Auch der vertiefte Blick in einzelne Artikel zeigt, dass vor allem der Schutzauftrag im Sinne der Kinderrechte stärkerer Aufmerksamkeit bedarf. Des Weiteren wird deutlich, dass die rechtliche Einordnung durch Kinderrechte im Allgemeinen sehr wenig konkret gefasst wird. Die klare Einbeziehung von juristischen Referenzen und die Stärkung der Rechtssubjektivität und -position von Kindern kann mehr in den Vordergrund rücken, wenn viele pädagogische Werte mit den Säulen der Kinderrechtskonvention einhergehen.

2.2.5 *Diversität*

In der Dimension der Diversität wurden einerseits allgemeine und synonym verwendete Begriffe gesucht, die Unterschiede auf verschiedenen Ebenen ansprechen und mit Diversität in Verbindung stehen. Im Anschluss wurden Begriffe entlang verschiedener sozialer Differenzkategorien gezielter gesucht. Hierbei wurden teils Begriffspaare gebildet, die bestimmte Dimensionen von Unterschiedlichkeit abgefragt haben. Wichtig ist, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, wie dieser Unterschied in den jeweiligen Qualitätsverfahren eingebettet ist oder wie damit verfahren wird – ob Unterschiede dethematisiert werden, ob sie überbetont werden und Vorurteile verstärken, oder ob ihnen kritisch begegnet wird.

Diversität und Differenz sind in allen Qualitätsverfahren⁴⁸ vorzufinden (siehe Abbildung 28).

Begriffe rund um Diversität (wie heterogen, vielfältig) weisen deutlich weniger Schlagwörter auf als Dimensionen von sozialer Differenz (zusammengefasst als Differenzkategorie in der Abbildung weiter oben), wie beispielsweise Alter, Geschlecht, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Klasse. Heterogenität wird damit eher implizit thematisiert und weniger mit Fachbegriffen in Verbindung gebracht. Das zeigt eine klare Dominanz von Schlagwörtern verschiedener Differenzkategorien. Es wird deutlich, dass die Qualitätsverfahren, die Diversität bereits in den allgemeinen Begriffen benannt haben, auch mehr auf zu Grunde liegende soziale Differenzen hinweisen. So lässt sich für 05 und 07 beobachten, dass diese weniger Bezug nehmen auf Diversität. Deutlich wird, dass in 01, 04 und 12 implizit auf Diversität eingegangen wird: bestimmte Differenzmerkmale werden angesprochen,

48 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

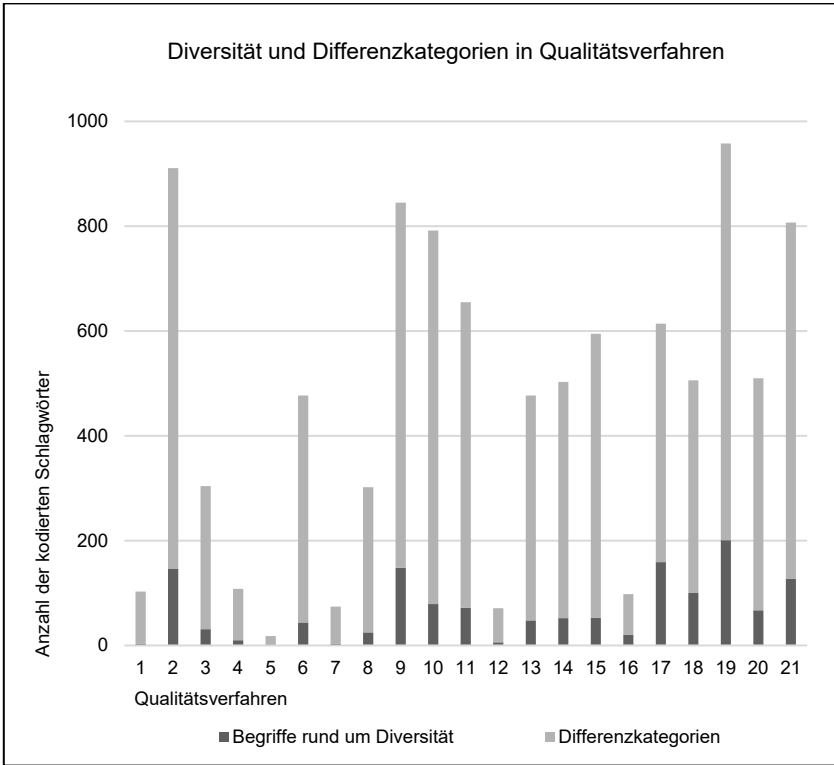


Abbildung 28: Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu Diversität und Differenzkategorien in ausgewählten Qualitätsverfahren

ohne Diversität direkt als Begrifflichkeit zu verhandeln. Auffällig ist, dass es stärkere Besetzungen in der Mehrheit von Instrumenten gibt. Allem voran 02, 09 und 19 sind mit über 800 Treffern hervorzuheben, auch 10, 11, 14, 15, 17, 18, 20 und 21 sind stärker mit Treffern besetzt.

2.2.5.1 Begriffe rund um Diversität

In der Abbildung 29 werden die Begriffe rund um Diversität über alle Qualitätsverfahren hinweg aufgelistet.

Sehr deutlich wird im Aspekt der Begriffe rund um Diversität, dass „*Unterschiede*“ mit 708 Treffern und „*Vielfalt*“ mit 520 Treffern am stärksten über alle Instrumente hinweg besetzt sind. Begriffe wie „*Heterogenität*“ (19 Treffer) und „*Diversität*“ (36 Treffer) sind vergleichsweise weniger besetzt

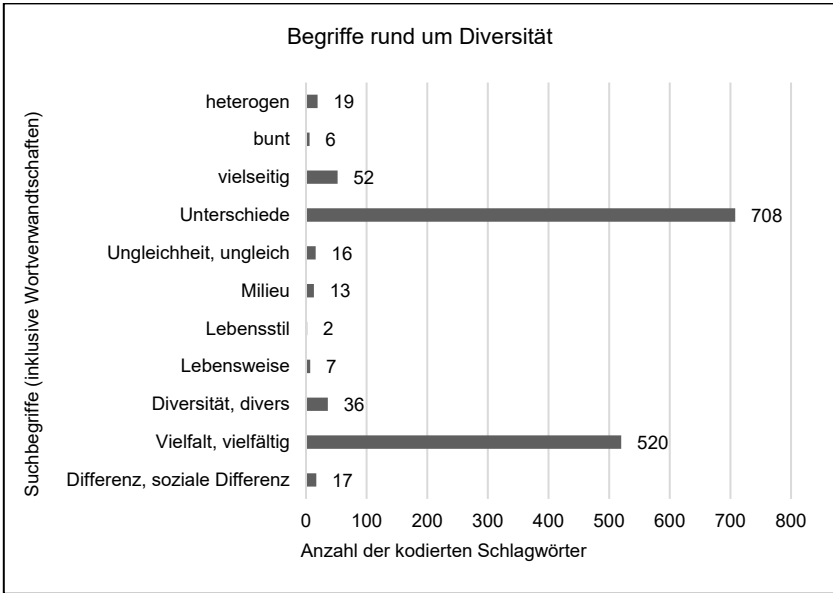


Abbildung 29: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zur Diversität in absoluter Häufigkeit

bzw. selten in den Qualitätsverfahren vorzufinden. Soziale Verschiedenheit entlang von „*Lebensweise*“, „*Lebensstil*“ und „*Milieu*“ sind ebenfalls weniger besetzt (zwischen 2-13 Treffer). Auch „*Ungleichheiten*“ und (soziale) „*Differenz*“ werden weniger angesprochen (16-17 Treffer). „*Bunt*“ als Beschreibung fällt mit 19 Treffern auch eher gering aus. „*Vielseitig*“ mit 52 Treffern kommt häufiger vor, weist allerdings über soziale Differenzen von Menschen hinaus. In vielen Wortverwendungen kann der Kontext abweichen. Die Suchbegriffe bzw. Schlagwörter sind als Annäherung an das Phänomen zu verstehen. Beispielsweise können bei Diversität Textstellen zur Darstellung unterschiedlicher Berufe wie „*Verkleidungsgegenstände für Frauen- und Männerrollen [...] z. B.: Bügelbrett und Bügeleisen [...] Polizeikelle, Schwesternhäubchen, OP-Kittel, Bauarbeiterhelm.*“ (20 Quecc_2 Sonstiges_übergrAn bieter_InEx_2016, Pos. 2134) als stereotype, binäre Geschlechterdarstellung gelten. Daher – und weil Unterschiede das dominante Wort in der Thematisierung von Diversität darstellen – schließt sich im Folgenden eine genauere Betrachtung von Textstellen aus Qualitätsverfahren mit dem Schlagwort „*Unterschiede*“ an und es wird gefragt, wie Unterschiede in verschiedenen Qualitätsverfahren thematisiert werden.

2.2.5.2 Exkurs zu Verwendungsweisen von „Unterschieden“

Allgemein ist es schwierig, viele Schlagwörter in einen konkreten Kontext zu setzen. Es fällt eine große Heterogenität in den Verwendungsweisen von „*unterscheiden*“ und „*Unterschieden*“ auf. Etwas banal erscheint der Unterschied als eine semantische Abgrenzung von Begriffen. So werden in Qualitätsverfahren Begriffe in Abgrenzung zu anderen Begriffen erklärt:

„Effizienz ist im Unterschied zur Effektivität (= Wirkung einer Maßnahme) die möglichst große Wirksamkeit bei möglichst niedrigem Einsatz von Mitteln.“ (13 KronbKre_4 Sonstiges_HessBerlZusamm_2001, Pos. 1088)

„Wir unterscheiden zwischen Spiel und Angebot; wir verkleiden unsere Angebote nicht als Spielsituation.“ (05 Brandenb_3 BundeslKomm_WIR_InEx_2011, Pos. 32)

Dieses Phänomen zeigt deutlich, dass diese Art von Unterschieden nicht zum Konzept „*Diversität*“ im engeren Sinne (zu sozialen Differenzmerkmalen) zählt, sondern in der Verwendung auch darstellende/erklärende Zwecke einnimmt. Weitaus häufiger gibt es Unterschiede, die bei Kindern thematisiert werden und diskriminierende und verändernde Zuschreibungen beinhalten:

„Sie unterhält sich mit den Kindern über Speisen und Getränke, unterschiedliche Vorlieben wie auch über kulturelle Unterschiede bei der Zubereitung und Gestaltung von Mahlzeiten.“ (14 NKK_1 Sonstiges_ÜbergreifendAnsprNat_2016, Pos. 439)

„*Sie*“ ist in diesem Beispiel die pädagogische Fachkraft, die kommunikativ Unterschiede aktiv zum Thema macht, wenn es um Essenssituationen geht. Unterschiede werden in diesem Beispiel mit persönlichen Vorlieben sowie den Zubereitungspraktiken von Mahlzeiten übersetzt. Unterschiede sind hier eine Art Gesprächsthema, was nicht unbedingt mit der Praxis innerhalb der Einrichtung assoziiert sein muss. Ähnlich gibt es andere Textstellen, die auf der Ebene der Verschiedenheit beispielsweise zum Initiieren „*interkultureller*“ Gespräche durch Fachkräfte anregen. Hier wird der Blick auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kindern gerichtet.

„Ich beobachte die Kinder im Hinblick auf ihre interkulturellen Kompetenzen, greife Fragen der Kinder zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten auf und thematisiere diese Themen mit den Kindern.“ (16 QSVBEPHess_4 BundeslKomm_2018, Pos. 372)

Weiterhin gibt es eine programmatische Ebene, Unterschiede zu benennen, wenn Fachkräfte eine respektvolle Grundhaltung im Konzept der Einrichtung verankern, welche von allen getragen wird, wie das nächste Beispiel zeigt.

„Sie achten darauf, dass der Grundgedanke der Wertschätzung und Akzeptanz von Unterschieden Bestandteil ihres Konzeptes ist und ihre Umsetzung von allen getragen wird.“ (03 Beta_1 Träger_Evang_IntEv_2009, Pos. 625-626)

Die Akzeptanz und Wertschätzung von Unterschieden werden als kollektiver Wert hervorgehoben. Andere Verfahren fokussieren auf Unterschiedlichkeit in didaktischen Settings, um die Anregungsqualität in der pädagogischen Einrichtung zu beschreiben. Die Unterschiede im Spiel- und Bildungsmaterialangebot werden hervorgehoben in ihrer Relevanz für kognitive Lern- und Bildungsprozesse, etwa über vielfältiges didaktisches Spiel- und Lernmaterial:

„Unterschiedliche Materialien für Mengen und Formen sind zur selbstständigen Nutzung vorhanden, z. B.: Formenspiele, Mengensteckspiele, Legespiele, geometrische Spiele, Tastspele, Legetäfelchen.“ (20 Quecc_2 Sonstiges_übergrAnbieter_InEx_2016, Pos. 1943)“

„Die Vermittlung von Begriffen umfasst: Erkennen von Gleichheit/Unterschiedlichkeit, Ordnen, Klassifizieren, Reihenfolgen bilden, Eins-zu-Eins-Zuordnungen, Erfassen von Raum-/ Lagebeziehungen, Ursache und Wirkung.“ (11_KES_3 Sonstiges_SkalierQuant_Ex_2005, Pos. 789)

„Haben die Kinder die Möglichkeit, Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien zu machen?“ (15_PQSKiq_4 Träger_2021, Pos. 450)

In der Raumgestaltung gibt es auch andere Kriterien, die sich an den pluralen Lebenswelten von Kindern orientieren:

„Die pädagogischen Fachkräfte sorgen dafür, dass die Ausstattung und Gestaltung der Räume die Vielfalt der unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten abbilden.“ (06 CaritasKath_2 Träger_InEx_2021, Pos. 1110)

Andere Verfahren gehen verstärkter auf die soziale Ebene von Verschiedenheit ein, indem sie in Reflexionsfragen dazu anhalten, Unterschiede zwischen verschiedenen Geschlechtern zu finden:

„*Gab es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen?*“ (01 Aachen_1 Bundel-Komm_Kreiskitas_InExEv_2008, Pos. 210)

Die binäre Betrachtung von Mädchen und Jungen grenzt nicht-binäre, queere Identitäten und inter* Personen implizit aus. Das dritte Geschlecht wird trotz §9 Nr. 3 SGB VIII unsichtbar gemacht. So werden mit dem Nachfragen nach Unterschieden feste Geschlechtskategorien und Annahmen über Mädchen und Jungen verfestigt. Dies zeigt deutlich, dass Ausgrenzungen aktiv über die Thematisierung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt mitgetragen werden. Eine weitere Möglichkeit bietet „*Unterschiedlichkeit*“ in der Beschreibung der Heterogenität und Berücksichtigung von verschiedenen Bildungswegen, Erfahrungen, Perspektiven und Bedürfnissen:

„Wie finden die unterschiedlichen Perspektiven von Familien Berücksichtigung?“ (17 QID_5 BundeslKomm_In_2020, Pos. 1762-1763)

„Die Pädagoginnen und Pädagogen nehmen die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder im Übergang wahr und gehen individuell darauf ein.“ (19 QuasiKöln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 159)

„Wir begreifen die vorhandene Heterogenität in der Kindergemeinschaft als Chance für vielseitige Bildungsprozesse und entwickeln eine offene und wertschätzende Haltung für die Unterschiedlichkeit und Vielfalt kindlicher Entwicklungsprozesse.“ (02 Berlin_2 BundeslKomm_Beki_IntEv_2018, Pos. 756-759)

Die aktive Förderung in der Auseinandersetzung mit Diversität wird im nächsten Beispiel deutlicher, da verschiedene Unterschiede als soziale Differenzen voneinander abgegrenzt werden und das Ziel der Entwicklung von Diversitätsbewusstsein durch pädagogische Aktivitäten verfolgt wird.

„Tragen die Spiel- und Lernaktivitäten dazu bei, Verständnis für Unterschiede in Hintergrund, Kultur, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht, Beeinträchtigung, sexueller Orientierung und Religion zu entwickeln?“ (10_IndInkl_3 Ansatz_In_2006, Pos. 1208)

Grundsätzlich ist festzustellen, dass Verwendungsweisen rund um Diversität in sehr unterschiedliche pädagogische Strategien münden und den Bedarf nach einer begrifflich-konzeptionellen Vergewisserung und Kontur in der Thematisierung von Diversität deutlich machen.

2.2.5.3 Soziale Differenzkategorien wie Alter, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, soziale Herkunft, physische und psychische Fähigkeiten, Geschlecht, sexuelle Orientierung Wohnort und politische Einstellung

Hinsichtlich der spezifischen Differenzkategorien ist der Bezug zu Alterskategorien in der Abbildung 30 mit 4195 Treffern hervorzuheben. Das liegt vor allem daran, dass es sich in den Qualitätsverfahren generational- und zielgruppenbedingt viel um Kinder handelt. Es können Überschneidungen zur „Kinder- und Jugendhilfe“ oder wortverwandten Begriffen nicht ausgeschlossen werden. Schlagwörter rund um natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (1335 Treffer) und Fähigkeiten (physisch und psychisch) (1139 Treffer) scheinen neben dem Alter Bedeutung zu haben. Soziale Herkunft wird auch häufiger mit 783 Treffern angesprochen. Geschlecht ist mit 402 Treffern sichtbar, wobei Wohnort mit 330 Treffern und politische Einstellung mit 216 Treffern eher weniger Benennungen finden. Es fällt auf, dass vor allem sexuelle Orientierung (13 Treffer) als Differenzkategorie in 13 Qualitätsverfahren unbenannt bleibt und damit am wenigsten als Merkmal sozialer Differenz thematisiert wird. Verschiedene Schlagwörter sind unter den jeweiligen Differenzkategorien zu subsumieren, welche im Folgenden genauer dargestellt werden.

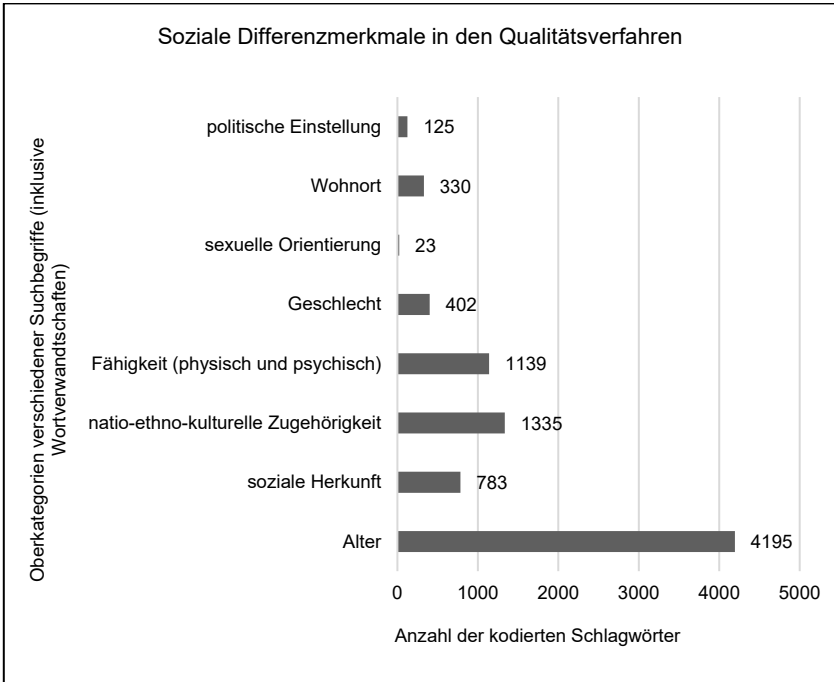


Abbildung 30: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu sozialen Differenzmerkmalen in absoluter Häufigkeit

2.2.5.3.1 Alter

Allgemein lässt sich sagen, dass die Begriffspaare zur Beschreibung von verschiedenen Differenzlinien zur Differenzkategorie Alter häufig benannt werden. Es fällt bei genauerer Betrachtung der Abbildung 31 auf, dass „*Erwachsene*“ (186 Treffer) weniger zum Vorschein kommen als „*Kinder*“ mit 2446 Treffern. „*Reife*“ und „*Entwicklungsstand*“ sind vergleichsweise weniger besetzt. Dass es sich um Institutionen der Kindheit handelt, zeigen auch „*alt*“ (82 Treffer) und „*jung*“ (188 Treffer) oder Attribute wie „*groß*“ (208 Treffer) und „*klein*“ (278) Treffer.

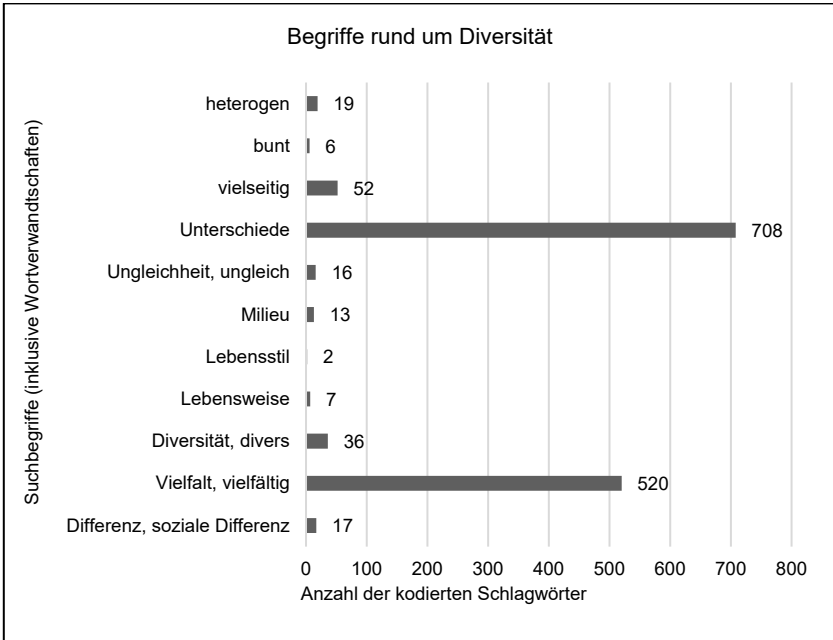


Abbildung 31: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Alter“ in absoluter Häufigkeit

2.2.5.3.2 Soziale Herkunft

Weitaus weniger häufig wird soziale Herkunft (siehe Abbildung 32) benannt. Wohlstand und Reichtum wird häufiger erwähnt, wobei Armut kaum als Begrifflichkeit fällt. „Soziale Herkunft“ wird nur in einem Qualitätsverfahren als Begriff verwendet. „Brennpunkt“ und „niedrigschwellig“ als Annäherungen an prekarierte Lebenslagen werden auch nur dreimal gefunden. Das „Quartier“ und der „Stadtteil“ werden weit häufiger thematisiert (152 Treffer). „Bildungsnähe“ und „-ferne“ gehören nicht zur Sprache in den Qualitätsverfahren. Deutlichen Eingang finden „gebildet“ und „akademisch“, die mit 400 Treffern auf eine Fachwissenschaftlichkeit und den Bildungsauftrag hinweisen könnten, welche den verschiedenen Verfahren zu Grunde liegen und weniger der Adressierung von Familien und Kindern dienen. Grundlegend fällt dennoch auf, dass die Thematisierung von Armut unter dem Wort „benachteiligt“ am ehesten vorkommt. Dominierend sind Schlagwörter, die „Reichtum“, „Wohlstand“ und das „Gebildet-Sein“ in den Vordergrund stellen.

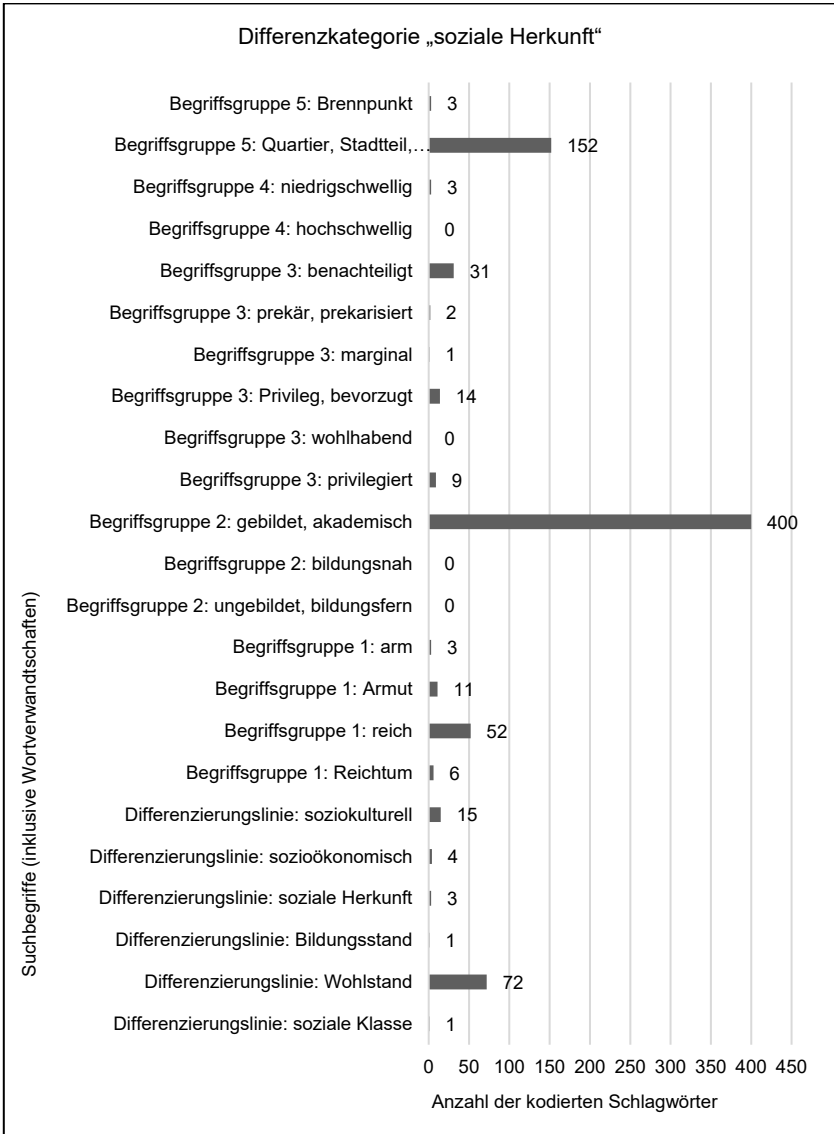


Abbildung 32: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „soziale Herkunft“ in absoluter Häufigkeit

2.2.5.3.3 Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

In der Unterkategorie „*natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*“ in Abbildung 33 (s. n. S.) wird deutlich, dass der „*Kultur*“-Begriff (426 Treffer) am stärksten besetzt ist, gefolgt von „*Sprache*“ (311 Treffer) und „*Deutsch*“ (223 Treffer). „*Familiensprache*“ wird als solche nur 23-mal benannt. „*Hautfarbe*“ (14 Treffer) und „*Nationalität*“ (20 Treffer) sind vergleichsweise weniger besetzt. „*Migration*“ wird mit 14 Treffern auch wenig benannt. „*Herkunft*“ und „*Religion*“ mit um die 60 Treffer (+ 2) ist etwas sichtbarer. Pädagogisierte Begriffe wie „*translingual*“, „*transkulturell*“ werden gar nicht benannt. „*Kultursensibilität*“ ist einmal benannt. „*Interkulturalität*“ (23 Treffer) ist noch am ehesten als pädagogische Ausrichtung vertreten. „*Interreligiosität*“ und „*Multikulturalität*“ finden sich beide seltener mit 5 Treffern wieder. „*Sprache*“ und „*Kultur*“ als solche finden sich häufiger wieder, doch die Ausrichtung an verschiedenen und konkreten Sprachen und der Umgang mit Kulturen sind weitaus weniger vertreten. Ähnlich lässt es sich auch mit nicht-deutschen Sprachen formulieren. Sehr deutlich wird, dass vereinzelt Sprachen benannt werden, doch „*Deutsch*“ mit Abstand die häufigste Sprache ist, die Erwähnung findet. In Hinblick auf Religionen fällt auf, dass diese außer in wenigen Qualitätsverfahren kaum bis gar keine Rolle spielen. Hervorzuheben sind sehr wenige, vom Träger ausgerichtete, christlich orientierte Verfahren, welche die Dimension der Religiosität häufiger verwenden – andere religiöse Glaubensüberzeugungen wie „*jüdisch*“, „*muslimisch*“, „*atheistisch*“ und „*hinduistisch*“ finden überhaupt keine Thematisierung.

2.2.5.3.4 Physische und psychische Fähigkeiten

Wenn das Differenzmerkmal der physischen und psychischen Fähigkeiten in Abbildung 34 betrachtet wird, wird deutlich, dass der „*Körper*“ als solches mit 185 Treffern angesprochen wird. Der „*Geist*“ sowie die „*Psyche*“ des Kindes weitaus weniger (8 Treffer). „*Erkrankungen*“ spielen mit 21 Treffern auch eine eher nachrangige Rolle. Die Konzentration auf körperliche Merkmale, somatische Entwicklung und physische Beeinträchtigung fallen in diesem Diversitätsbereich deutlicher ins Gewicht. Doch selbst in diesen Dimensionen sind die Wortnennungen überschaubar und übersteigen 25 als Häufigkeit nicht. Die Leerstellen bezüglich psychischer Erkrankungen bei Kindern fallen dennoch auf. Diese werden nur in einem Qualitätsverfahren erwähnt, alle anderen Qualitätsverfahren beziehen sich nicht auf „*Aggression*“, „*Lernschwierigkeiten*“, „*Neurodiversität*“, „*Verhaltensauffälligkeiten*“ und „*Lernschwächen*“. Die Konzentration auf sogenannte Defizite bleibt sprachlich aus. Dies kann in der Kindheit allgemein aus diagnostischer Perspektive als umstritten gelten. Es zeigt jedoch, dass mögliche psychisch-diverse Ausprä-

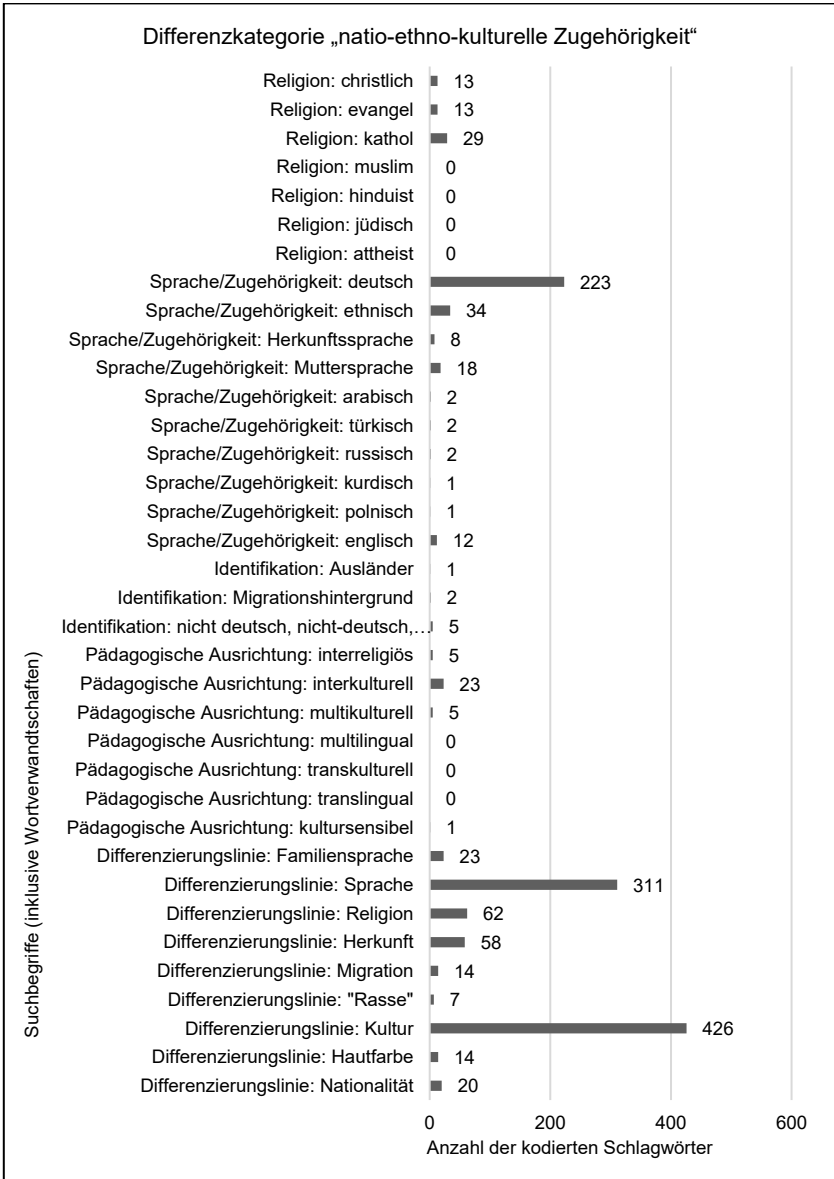


Abbildung 33: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ in absoluter Häufigkeit

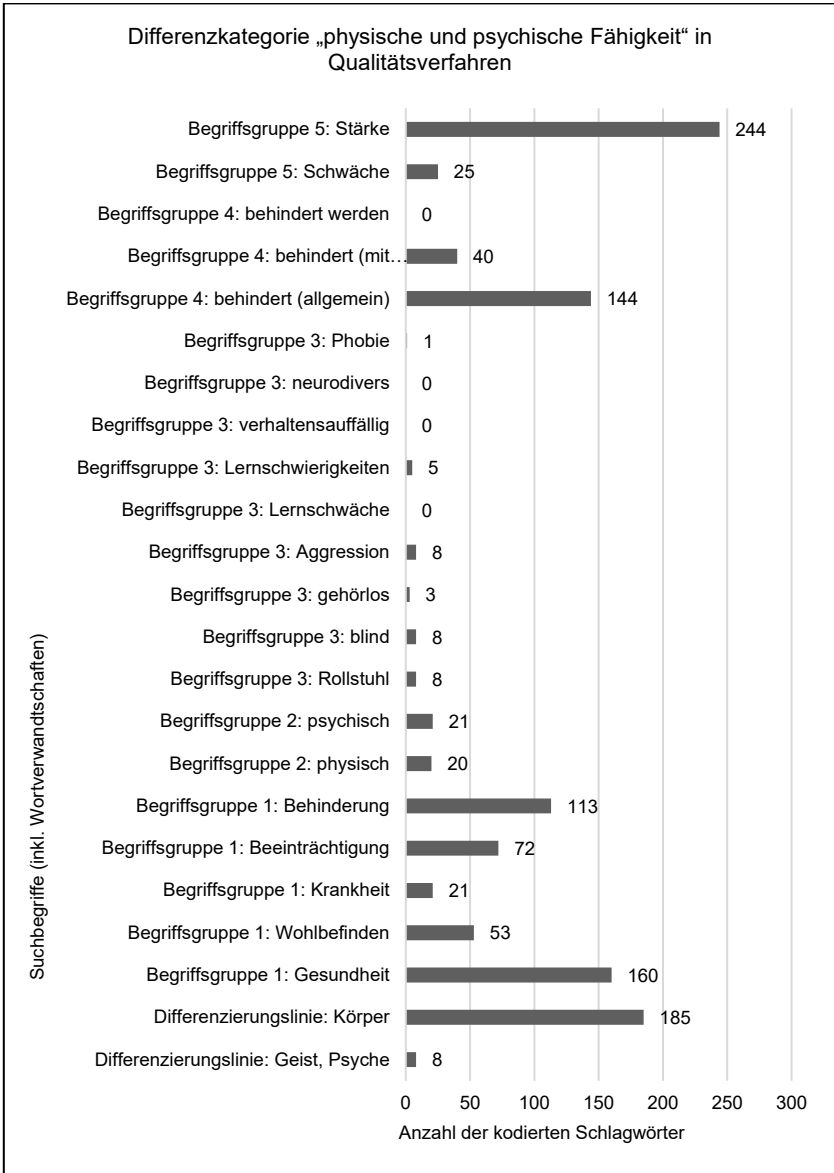


Abbildung 34: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „physische und psychische Fähigkeit“ in absoluter Häufigkeit

gungen kaum zur Sprache kommen. „Gesundheit“ scheint mit 160 Treffern eher ein allgemeiner Wert zu sein, „Wohlbefinden“ mit 53 Treffern wird auch von einigen Verfahren aufgegriffen. Das Wort „Behinderung“ fällt mit 144 Nennungen ins Gewicht, darunter gibt es 40 Treffer, welche „behindert“ als Eigenschaft verwenden, und keine Treffer zum „behindert werden“ mit dem Fokus der gemachten Barriere, die Menschen am Fortkommen behindert. Die generelle Tendenz, Gesundheit thematisch zu favorisieren, zeigt sich auch, wenn es um „Stärke“ und „Schwäche“ als Schlagwörter geht. Mit 244 Treffern wird „Stärke“ in fast allen Qualitätsverfahren verwendet, wobei „Schwäche“ nur mit 25 Treffern in einigen Verfahren verwendet wird. Die einseitige Thematisierung von Stärke kann einerseits den ressourcenorientierten Blick auf Kompetenzen und Fähigkeiten unterstreichen und gleichzeitig Schwächen ausblenden, insofern die verschiedenen physischen und psychischen Verfasstheiten und Entwicklungen von Kindern nicht umfassend aufgegriffen werden.

2.2.5.3.5 Geschlecht

In der Differenzdimension „Geschlecht“ weist dieses Schlagwort 52 Treffer auf. „Gender“ wird 15-mal genannt (siehe Abbildung 35). Interessanterweise werden 36-mal „Väter“ erwähnt und fast doppelt so häufig „Mütter“ (71-mal). In sieben Qualitätsverfahren fällt die besondere Ansprache an weibliche Erziehungsberechtigte auf. Das Verhältnis bei der Erwähnung von Mädchen und Jungen ist genau andersherum. So werden männliche Kinder 119-mal als „Jungen“ benannt und weibliche Kinder 79-mal als „Mädchen“. Die geschlechtlich binäre Ansprache dominiert in allen Qualitätsverfahren, was ebenfalls irritiert, mit bis zu ca. 150 Treffern in ein paar der Verfahren und unter 20 Treffern in den restlichen. Lediglich drei Verfahren verzichten auf eine binäre Ansprache von Familien/Eltern/Bezugspersonen und Kindern. Das Verhandeln von diversen Geschlechtszugehörigkeiten jenseits des Binär-männlich- und -weiblich-Seins, mit „queer“, „agender“ sowie „geschlechtsvariant“, finden gar keine Benennung. Im Bereich der „inter-“ und „trans-“ geschlechtlichen Identifikation gibt es zwei Verfahren, die diese aufgreifen (10 und 1 Treffer). Der Rest der Verfahren hat keine Treffer bei diesen Schlagwörtern aufzuweisen. „Cis“ als heteronormative Identifikation, wurde nicht gefunden. Zusammenfassend lässt sich ein unterschiedlicher Umgang mit Geschlechtsidentifikation aufzeigen, beispielsweise in der Nicht-Thematisierung, der binären Thematisierung oder auch in der Hinzunahme weiterer Geschlechtsidentifikationen. Es gibt eine Disparität zwischen jungen und älteren Menschen in ihrer geschlechtlichen Erwähnung.

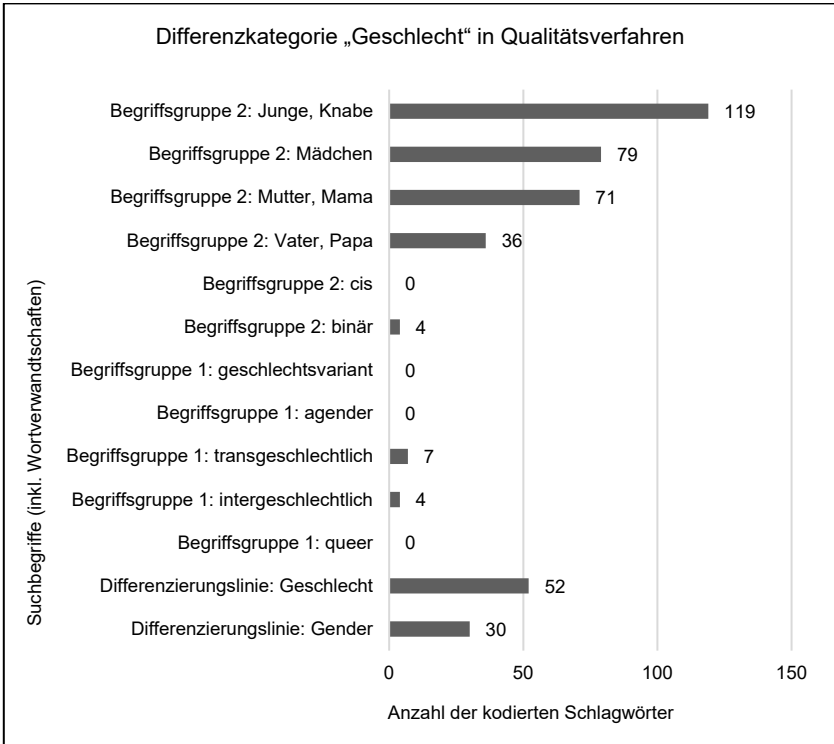


Abbildung 35: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Geschlecht“ in absoluter Häufigkeit

2.2.5.3.6 Sexuelle Orientierung

Hinsichtlich der sexuellen Orientierung kann gesagt werden, dass diese kaum eine Rolle in den Qualitätsverfahren spielt. „Homosexualität“ und „Heterosexualität“ sind nur in einem Verfahren mit jeweils 2 Treffern vorhanden (siehe Abbildung 36). Jenseits dieser beiden Monosexualitäten wurden „pansexuell“ und „bisexuell“ verschlagwortet, jedoch nicht vorgefunden. Die sexuelle Vielfalt wird im weiten Sinne verstanden und meint Lebens-, Identitäts- und Familienformen. Bisexuelle sowie pansexuelle Ausrichtungen sind unsichtbar. Kinder und Familien als diverse Lebensformen kommen selten vor. „Sexualität“ allgemein wird mit 19 Treffern angesprochen. Es wird deutlich, dass die Sexualität als ohnehin tabuisiertes Thema in Qualitätsverfahren randläufig verhandelt wird.

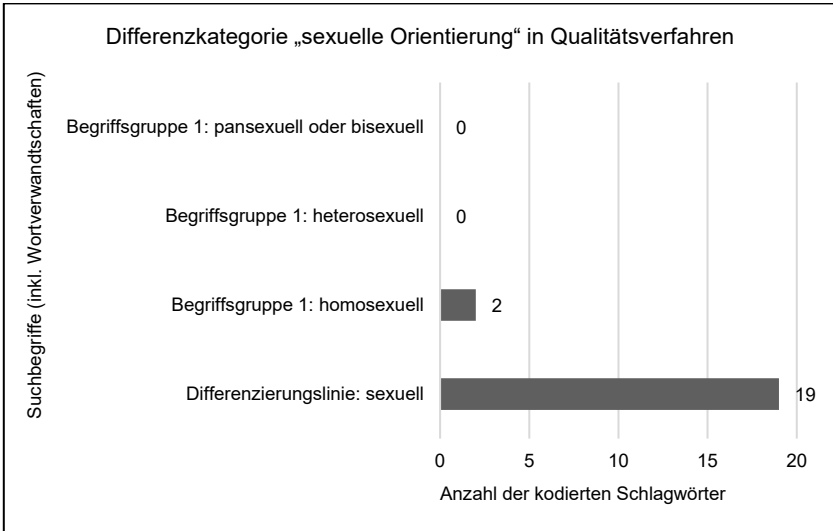


Abbildung 36: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „sexuelle Orientierung“ in absoluter Häufigkeit

2.2.5.3.7 Wohnort

Die Differenzierung in Abbildung 37 nach Wohnort, wie „Dorf“, „Stadt“ und „Land“, scheint mit Dominanz von „Land“ (244 Treffer) in fast allen Qualitätsverfahren vorhanden zu sein. Der „Stadt“-Bezug ist mit 73 Treffern an zweiter Stelle und zum Schluss kommt der „Dorf“-Bezug mit 13 Treffern. Nur ein Verfahren benennt die Verschiedenheit der verschiedenen Orte nicht. Ein Verfahren bezieht sich mit 107 Treffern am häufigsten auf das „Land“, dies kann einerseits Deutschland, genauso wie Bundesländer beinhalten und weist auf fehlende Trennschärfe hin. Nur ein Verfahren bezieht sich mit 5 Treffern auf das „Dorf“. Die unterschiedliche Bezugnahme auf den Wohnort liegt wahrscheinlich an der Entwicklung und Erprobung der jeweiligen Verfahren und an der Anpassung an mögliche Zielgruppen im städtischen und dörflichen Raum, wobei deutlich wird, dass der Bezug auf das Dorf in den kodierten Schlagwörtern stark unterrepräsentiert ist.

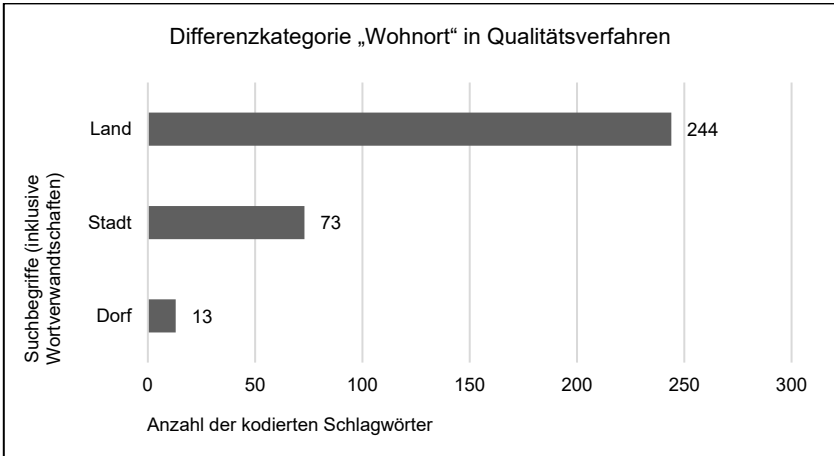


Abbildung 37: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Wohnort“ in absoluter Häufigkeit

2.2.5.4.8 Politische Einstellung

Die politische Einstellung ist im engeren Sinne kein etabliertes soziales Differenzmerkmal.

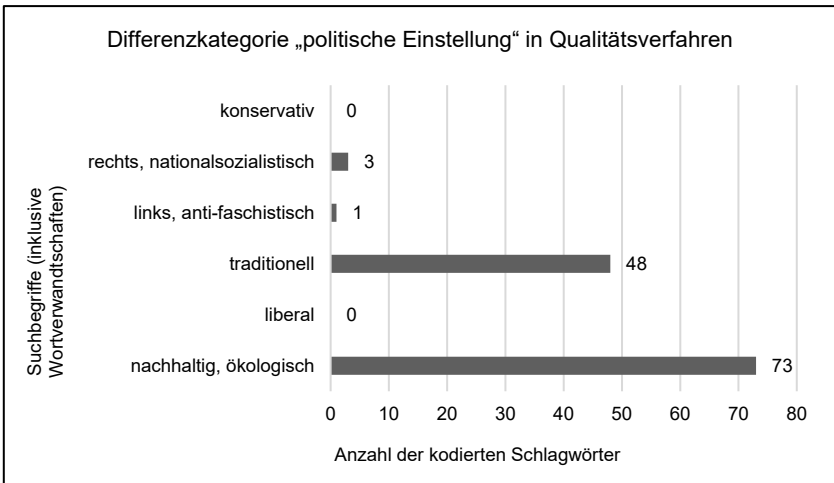


Abbildung 38: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „politische Einstellung“ in absoluter Häufigkeit

Dennoch zeugt diese Kategorie der Abbildung 38 folgend von einer „nachhaltigen“ und „ökologischen“ Ausrichtung der Inhalte der Qualitätsverfahren, welche sich in den kodierten Schlagwörtern widerspiegelt (73 Treffer). Ebenfalls vertreten sind verschiedene „Traditionen“ (48 Treffer), auf die Bezug genommen wird. Politisch-parteiliche Worte in Richtung „links“, „liberal“ oder „rechts“ sind in dem Umfang nur bei einem Verfahren vertreten. „Konservativ“ sowie „liberal“ taucht kein einziges Mal auf. Allgemein wird hier deutlich, dass politische Einstellungen in den Qualitätsverfahren als ein Merkmal von Unterscheidungen kaum vertreten sind. Dominierend sind Bezugnahmen auf eine nachhaltige und ökologische Ausrichtung, die stärker in den Vordergrund von Qualitätsverfahren treten.

2.2.5.4 Diversität und Differenzkategorien im Hinblick auf die Zielgruppen Kinder und Familien

Allgemein kann gesagt werden, dass Vielfalt und Unterschiede in Bezug auf Kinder am häufigsten vorkommen und Diversitätsdimensionen von Familien und weiteren Zielgruppen wie Team, Leitung, Träger und pädagogischen Fachkräften weniger thematisiert werden. Für eine genauere Analyse wird nun die Zielgruppe der Kinder und Familien in den Fokus genommen, um einzelne Differenzmerkmale genauer zu betrachten (siehe Abbildung 39). Diese werden nun knapp skizziert. Alle Absätze (+ ein Absatz), in denen die Zielgruppe (z. B. Kind sowie Familie) und ein Schlagwort (z. B. Alter) vorkommen, werden genauer betrachtet. Die folgenden Ergebnisse unterscheiden nicht nach Verfahren, sondern beziehen sich auf alle gezählten Häufigkeiten, die vorgekommen sind. Der Bezug auf „Unterschiede“ und „Vielfalt“ überwiegt auch in dieser Betrachtung deutlich in der Thematisierung von Diversität.

Bei der Zielgruppe Kinder sind soziale Differenzkategorien in Abbildung 40 insgesamt am präsentesten, mit über 1000 Treffern in folgender Reihenfolge: Alter (1587 Treffer), natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (1368 Treffer) und physisch-psychische Fähigkeiten (1111 Treffer). Sexuelle Orientierung (25 Treffer) und politische Einstellung (87 Treffer) sind im Zusammenhang mit Kindern am wenigsten präsent. Der Ort des Aufwachsens folgt mit 319 Treffern. Im Mittelfeld bewegen sich soziale Herkunft (560 Treffer) und Geschlecht (478 Treffer).

Bei den Familien und Bezugspersonen wird natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit am stärksten aufgefunden (861 Treffer), gefolgt von Alter (726 Treffer) und Fähigkeit (physisch und psychisch) (575 Treffer). Weniger präsent sind wie bei Kindern auch sexuelle Orientierung und politische Einstellung. Wohnort (181 Treffer) und soziale Herkunft (336 Treffer) liegen im Mittelfeld.

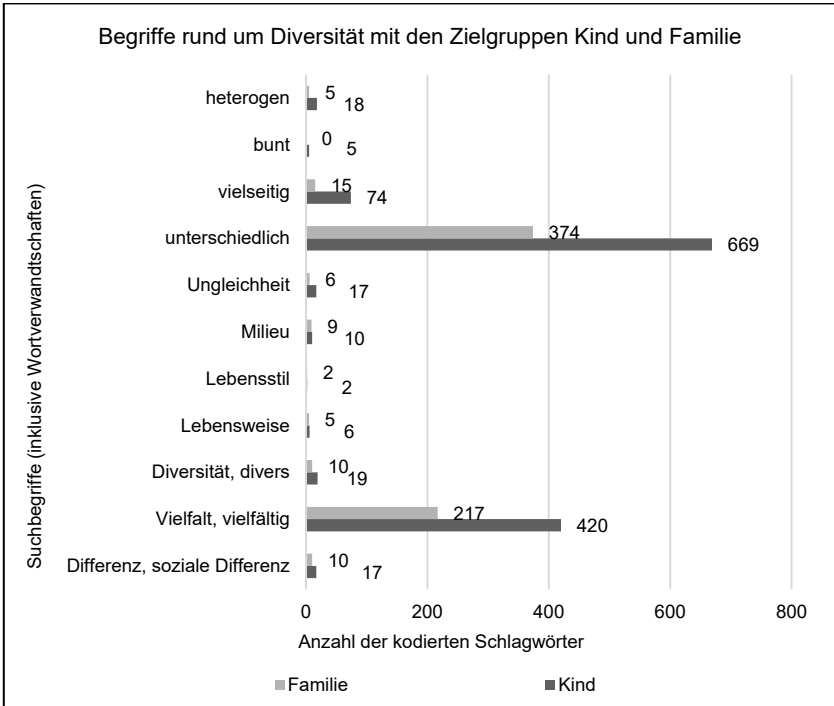


Abbildung 39: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Begriffen rund um Diversität im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

Für die präsentesten Dimensionen des Alters, der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, der physischen und psychischen Fähigkeit und des Geschlechts werden ergänzend Abbildungen und deren Suchbegriffe gezeigt. Letztere sind auch dem Anhang zu entnehmen.

Bei einem genaueren Blick auf die Ergebnisse für die Kategorien und Unterkategorien wird deutlich, dass Familien im Bereich „Alter“ weniger Besetzungen haben als die Zielgruppe der Kinder, wie die Abbildung 41 zeigt. Die Suchbegriffe „Kind“ und „Familien“ selbst überschneiden sich 1209-mal und werden nicht explizit in die Abbildung aufgenommen und auch in der Kategorie „Alter“ herausgenommen. Das Begriffspaar „groß“ und „klein“ bezieht sich zwei- bis dreimal häufiger auf Kinder als auf Erwachsene. Ähnlich ist es bei „jung“ und „alt“, die sich drei- bis viermal häufiger auf Kinder beziehen. Auch „erwachsen“ wird häufiger im Zusammenhang mit Kindern thematisiert als mit ihren Familien. Bei der sozialen Herkunft dominiert die Nennung von den Kinder vor den Familien.

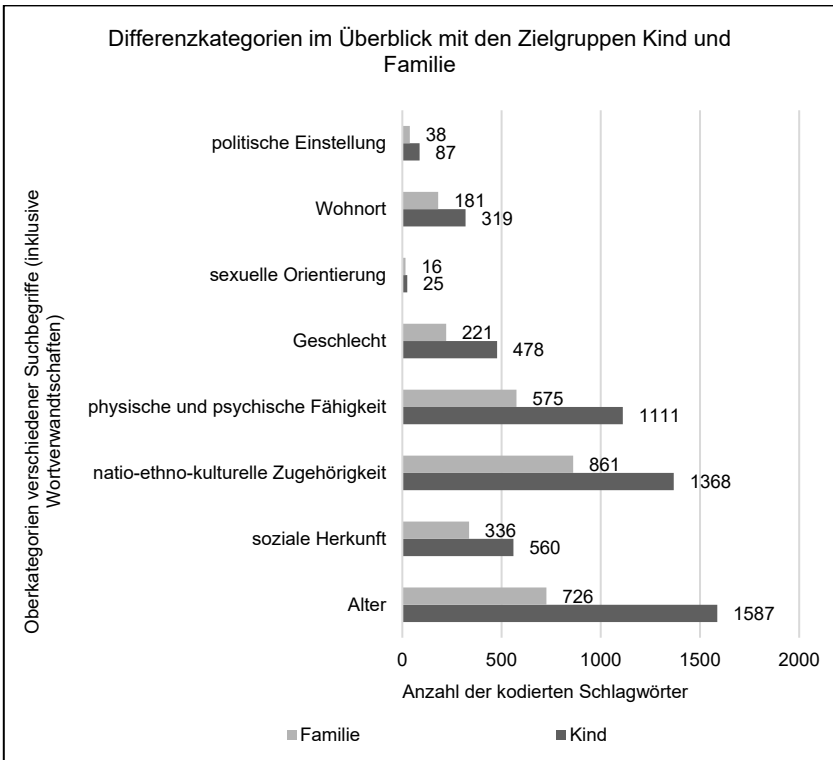


Abbildung 40: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu sozialen Differenzkategorien im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

Auch in der Dimension der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (siehe Abbildung 42) wird dieses Verhältnis deutlich. „*Kultur*“ wird bei Kindern 475-mal thematisiert, bei ihren Familien 291-mal. Auch „*Sprache*“ scheint hier ein präsent Thema zu sein, so wie es die allgemeine Analyse bereits gezeigt hat. „*Deutsch*“ kommt 213-mal mit Kindern vor, wobei „*Muttersprache*“ als Erstsprache nur 20 Erwähnungen mit Kindern hat. Für „*Herkunftssprache*“ verkürzt sich diese Anzahl um 10 Erwähnungen. Einzelne Sprachen (hier als Begriffspaar 1) werden ein- bis zweimal benannt, mit Ausnahme von „*Englisch*“, welches 12 Erwähnungen mit Kindern findet. Hinsichtlich der Religion (hier als Begriffspaar 2) fällt ebenfalls die Konzentration auf Kinder und v. a. „*katholisch*“ mit 30 Erwähnungen auf.

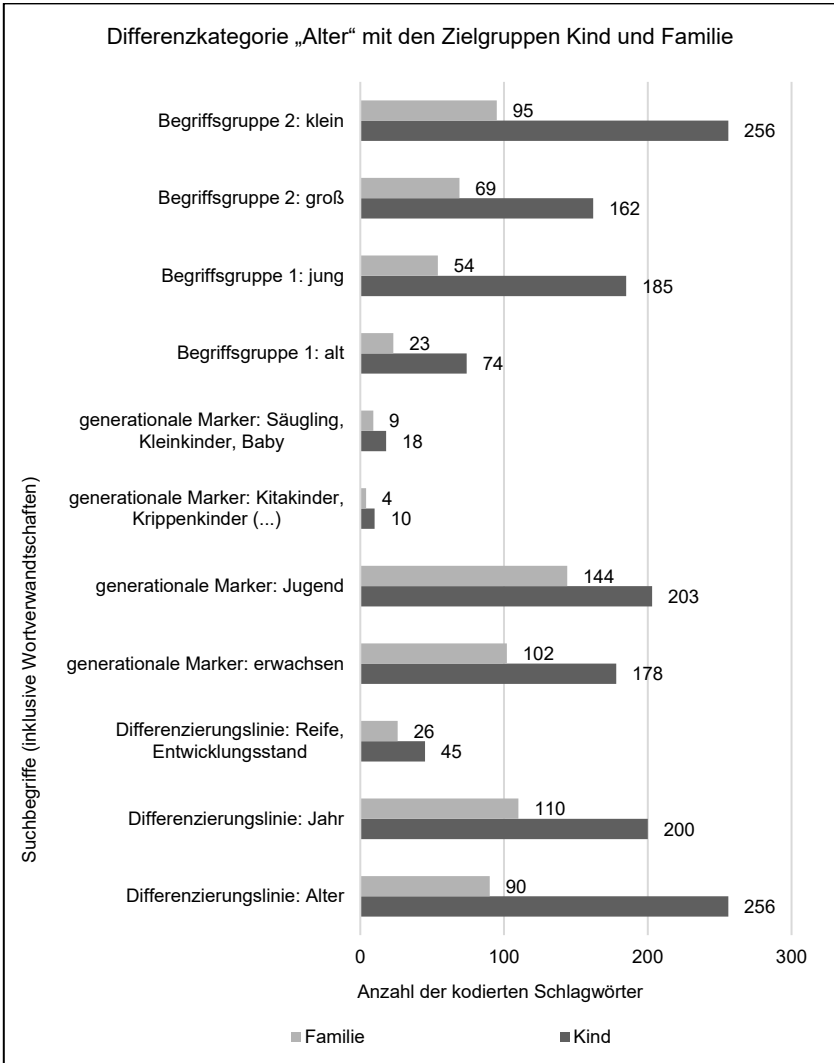


Abbildung 41: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Alter“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

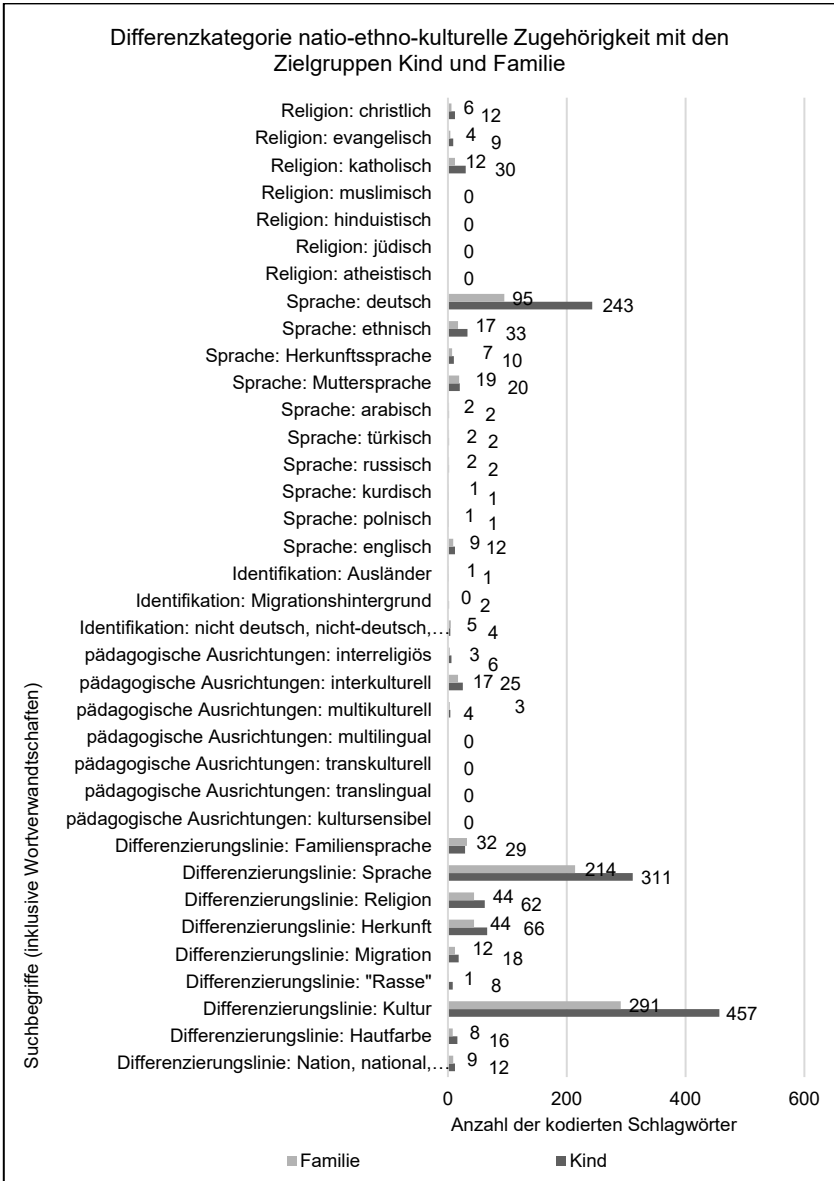


Abbildung 42: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

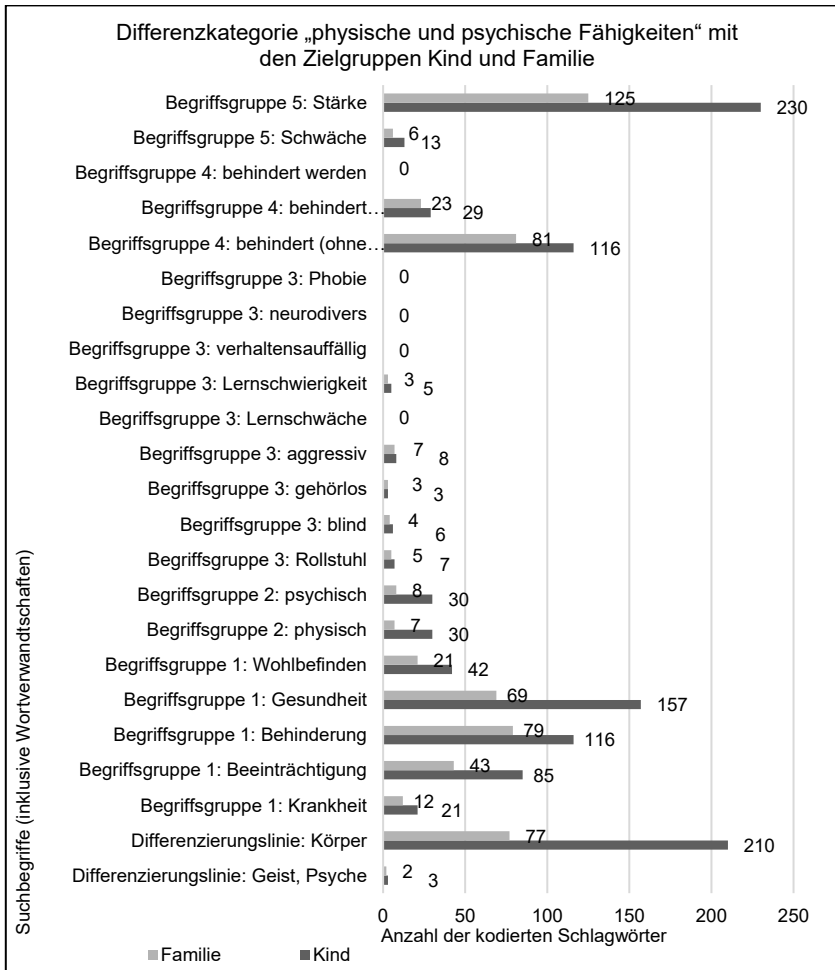


Abbildung 43: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „physische und psychische Fähigkeiten“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

Hinsichtlich der körperlich-geistigen Fähigkeiten und Erkrankungen fällt in Abbildung 43 auf, dass „*Behinderung*“ 116-mal und „*Beeinträchtigung*“ 85-mal mit Kindern als Zielgruppe vorkommt und am meisten erwähnt werden. „*Lernschwächen*“, „*Neurodiversität*“ und „*Verhaltensauffälligkeiten*“ kommen bei beiden Zielgruppen nicht vor. Insgesamt gibt es wenig Auffälligkeiten in der Analyse der Verfahren in dieser Unterkategorie.

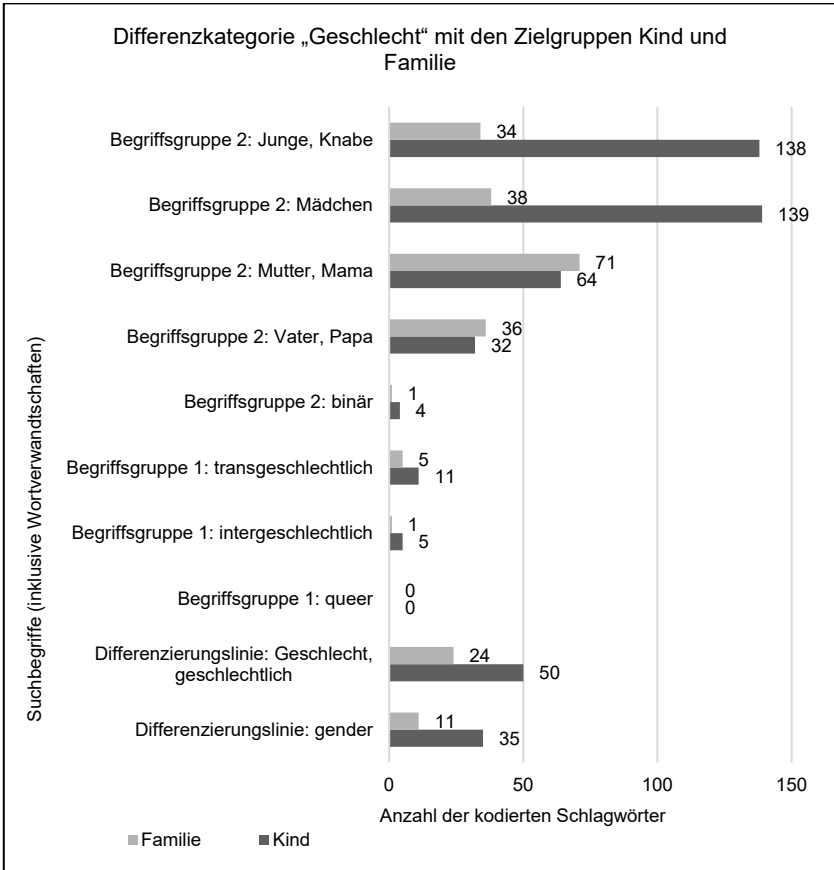


Abbildung 44: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Geschlecht“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“

Interessanterweise verteilt sich die cis-geschlechtliche Zuordnung von „Mädchen“ und „Junge“ mit der Zielgruppe der „Kinder“ paritätischer als bei Eltern. Insgesamt dominieren binäre Vorstellungen von Geschlechtlichkeit bei Kindern und Familien (siehe Abbildung 44). Auffällig ist, dass „Kind“ und Mütter mit 64 Erwähnungen genau doppelt so häufig vorkommen wie „Kind“ und Väter (32 Erwähnungen). Sie verdeutlichen die Heteronormativität innerhalb der Qualitätsverfahren.

Für sexuelle Orientierung und Geschlecht jenseits von Endo-cis-Geschlechtlichkeit gibt es nach wie vor geringe Benennungen bei beiden Ziel-

gruppen. Die Wohnorte und die politische Einstellung sind ähnlich verteilt wie bei der Analyse aller Dimensionen von Diversität in den Qualitätsverfahren. Dies zeigt, dass auch mit niedriger Trefferquote ähnliche Ergebnisse im Hinblick auf Kinder formuliert werden können. Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse zur allgemeinen und zielgruppenunspezifischen Betrachtung der Differenzkategorien grundlegend bestätigen. Auf Aspekte von Diversität, die bisher einseitig oder nicht thematisiert werden, ist mehr einzugehen.

2.2.6 Diskriminierung

Diskriminierungen werden in den Qualitätsverfahren vor allem im übergeordneten Wissen um Ausschlüsse angesprochen, weniger, wie ihnen in der pädagogischen Praxis begegnet werden kann.

2.2.6.1 Allgemeiner Diskriminierungsbezug

Allgemein sind die Benennungen der Schlagwörter im Vergleich zu anderen Teilaspekten der Analyse schwächer ausgeprägt. Dieses Wissen um Diskriminierungen ist mit 2687 Treffern am stärksten vertreten (siehe Abbildung 45). Dominanz- und Normalitätsvorstellungen, welche Diskriminierungen nur implizit ansprechen, werden mit 134 Treffern deutlich selten ersichtbar. Verschiedene Praktiken des Diskriminierens sind mit 949 Treffern häufiger vertreten, wenn Benachteiligung und Marginalisierung konkreter auf Tätigkeiten bezogen werden.

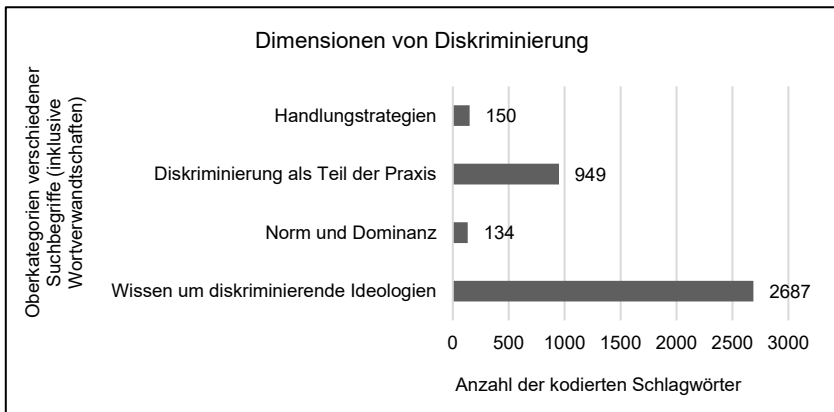


Abbildung 45: Balkendiagramm zu den Ergebnissen einzelner Dimensionen von Diskriminierungsbezügen

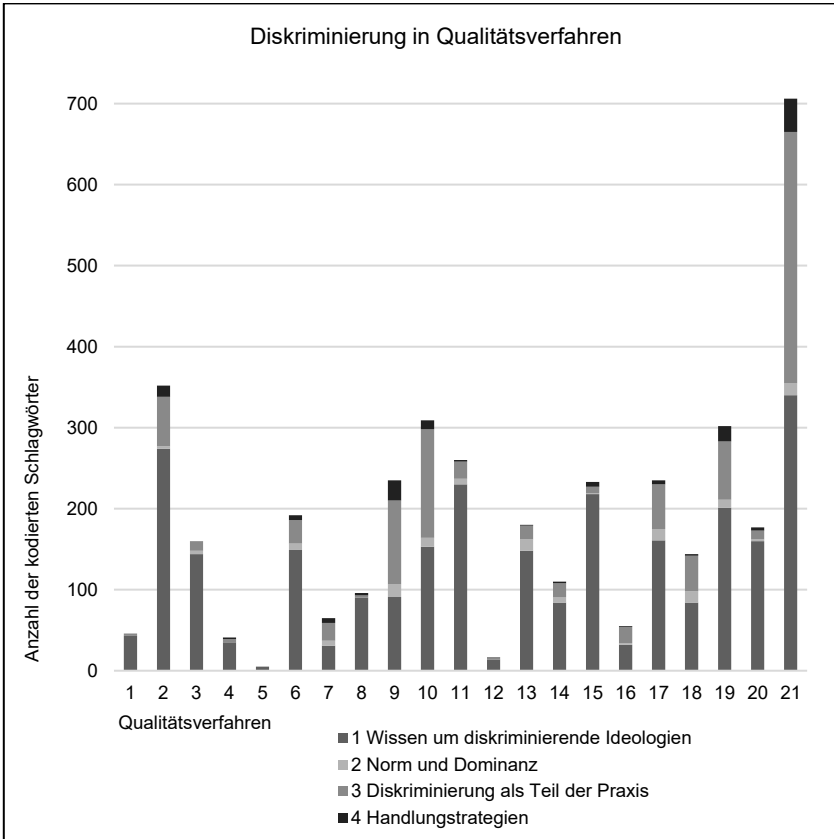


Abbildung 46: Balkendiagramm von Diskriminierungsdimensionen in ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit

Handlungsstrategien, die Interventionen ansprechen, wie bei Diskriminierungen gehandelt werden kann, sind mit 150 Treffern ebenfalls selten benannt. Mit insgesamt 3920 Treffern wird der Analyseaspekt Diskriminierung insgesamt am seltensten in den Qualitätsverfahren⁴⁹ genannt (siehe Abbildung 46).

49 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

Der Analyseteil zu Diskriminierung wird aufgeteilt in diskriminierende Ideologien („ismen“), die das komplexe Themenfeld umreißen. Allgemein fällt auf, dass es von 5 bis 700 Treffern deutliche Unterschiede zwischen verschiedenen Qualitätsverfahren gibt. Besonders eindrücklich ist das Qualitätsverfahren 21, das ziemlich stark im Wissen um Diskriminierung und Diskriminierungspraktiken mit jeweils über 300 Treffern auffällt und insgesamt 700 Treffer aufweist. 02 ist mit 338 Treffern insgesamt in der Diskriminierungsdimension als zweitstärkstes Qualitätsverfahren hervorzuheben. Auch das Qualitätsverfahren 10 hat mit 304 vergleichsweise eine insgesamt hohe Trefferquote. Besonders wenig Raum scheint dieses Thema in 05, 12 und 04 zu einzunehmen.

2.2.6.2 Wissen um diskriminierende Ideologien

Beim genaueren Betrachten von diskriminierenden Ideologien als wirkmächtige Denkkonstrukte, die in Abbildung 47 in verschiedene soziale Differenzformen untergliedert sind, fällt deutlich auf, dass „Herrschaft“ als Wort mit 2450 Treffern implizit auf mögliche damit einhergehende Diskriminierungen hinweist. Von diesem einen Schlagwort abgesehen, wird sehr deutlich, dass „Diskriminierungen“ selten explizit benannt werden. Die Suchbegriffe „Diskriminierung“, „diskriminieren“ kommen mit 136 Treffern selten vor und stellen dennoch die zweithäufigste Kategorie dar, wenn es um das Wissen um diskriminierende Ideologien geht. „Macht“ und „Machtkritik“ kommen an dritter Stelle mit 28 Treffern.

Wenn wir uns spezifische Ungleichheitsverhältnisse ansehen, fällt auf, dass „Rassismus“ mit 13 Treffern noch am ehesten benannt wird. „Adultismus“ und „Sexismus“ mit jeweils 3 Treffern folgen. Andere diskriminierende Ideologien wie „Antisemitismus“, „Klassismus“, „Ableismus“ und „Linguizismus“ bleiben unbenannt. „Ungleichheit“ wird mit 8 Treffern gefunden. Der Aspekt der „Anti-Diskriminierung“ und „Diskriminierungskritik“ werden mit 12 Treffern auch selten benannt. Die Verschränkung von diskriminierenden Ideologien durch „Intersektionalität“ wird nicht thematisiert.

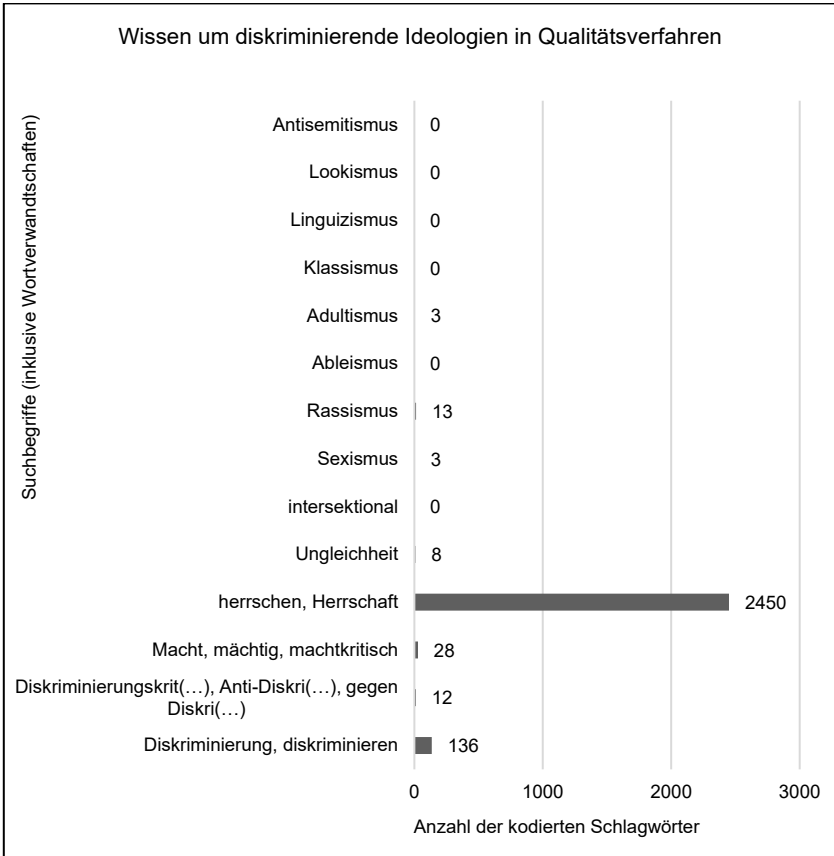


Abbildung 47: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien in absoluter Häufigkeit

Diskriminierung kommt in den Qualitätsverfahren⁵⁰ selten vor.

50 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

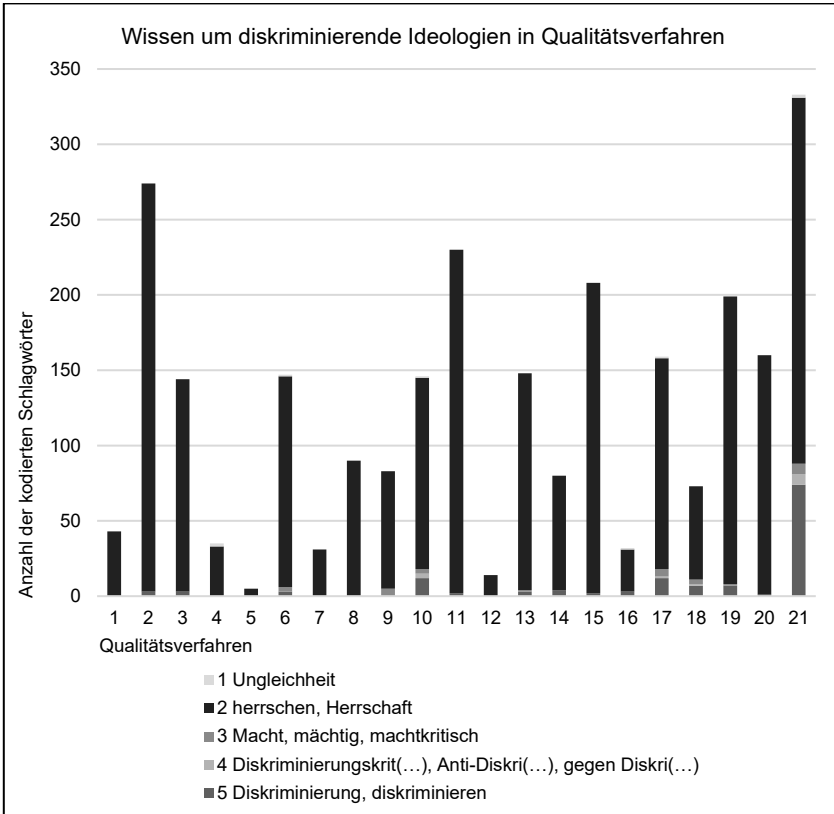


Abbildung 48: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien nach Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit (Teil 1)

Durch einen detaillierteren Blick auf die Qualitätsverfahren⁵¹ in Abbildung 48 werden in dieser Dimension die Begriffe des Herrschens und Regierens fokussiert, die besonders in den Qualitätsverfahren 02 (271 Treffer) und 21 (243 Treffer) häufig vorkommen, gefolgt von Qualitätsverfahren 11 (228 Treffer).

51 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 IfI Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

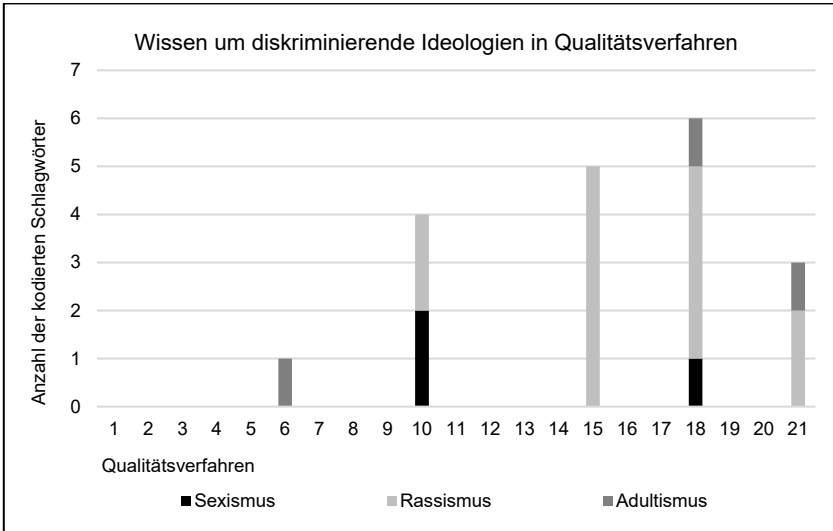


Abbildung 49: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien nach Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit (Teil 2)

Besonders eindrücklich ist, dass 7 Verfahren ganz ohne den Wortlaut „Diskriminierung“ oder „diskriminieren“ auskommen. Weniger als 10-mal fällt das Wort in 11 Qualitätsverfahren und kann als eher randständig betrachtet werden. Verfahren 17 und 10 benennen das Wort 12-mal. Mit Abstand am häufigsten benennt das Verfahren 21 Diskriminierung mit 74 Treffern. „Machtkritisch“ kommt insgesamt 28-mal vor. Der „Anti-Diskriminierung[s]“-aspekt wird 12-mal verwendet. „Ungleichheit“ als Wort fällt 28-mal.

Eine konkrete und vertiefte Ansprache von einzelnen Diskriminierungsformen bleibt in allen Qualitätsverfahren aus: „Intersektionalität“, „Antisemitismus“, „Lookismus“, „Linguizismus“, „Klassismus“, „Ableismus“ werden nicht benannt und deswegen in der Abbildung 49 nicht mit anderen diskriminierenden Ideologien aufgeführt. Die Verfahren konzentrieren sich auf „Herrschen“ und „Herrschaft“. Fünf Verfahren sprechen nur diesen Aspekt an und blenden andere Diskriminierungsschlagwörter in dieser Kategorie aus. In Verfahren 10, 18 und v. a. 21 gibt es viele Treffer in der Häufigkeit und Breite verschiedener Schlagwörter. Auffällig ist der allgemeine Bezug auf „Ungleichheit“, „Herrschaft“ und „Diskriminierung“, bei fehlender Spezifikation von verschiedenen Ungleichheiten, die sich konkreter mit Unterdrückung auseinandersetzen. Nur sehr wenige Verfahren nehmen selektiven Bezug auf „Adultismus“ (06, 18 und 21), „Sexismus“ (10, 18) oder „Rassismus“ (15, 18 und 21).

mus“ (15, 10 18). Es scheint, als ob einzelne Verfahren diese Formen der Diskriminierung eher im Fokus haben, dennoch von der Anzahl her in einer sehr geringen Häufigkeit.

2.2.6.3 Exkurs zu Verwendungsweisen von „Diskriminierung“

Wenn wir uns qualitativ anschauen, wie das Wort verwendet wird, geben einige Auszüge einen Einblick. Eine allgemeine Tendenz ist die Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte für das Themenfeld Diskriminierung.

„Erzieherinnen und Erzieher setzen sich kritisch mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinander.“ (03 Beta_1 Träger_Evang_IntEv_2009, Pos. 607-608)

Sensibilisierung und Achtsamkeit werden auch mit der aktiveren Form der „*Anti-Diskriminierung*“ in Verbindung gebracht, wenn diese einer aktiven Bearbeitung und Handlung bedürfen:

„Wir sind wachsam gegenüber Vorurteilen und Diskriminierung und achten darauf, Abwertung und Ausgrenzung aktiv entgegen zu treten.“ (02 Berlin_2 Bundel Komm_Beki_IntEv_2018, Pos. 768)

Häufig bleibt ungeklärt, wer wen diskriminiert. Größtenteils werden Diskriminierungen in Bezug auf die Zielgruppe Kinder bezogen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht.

„Ich schaffe ganz bewusst Platz für die Besonderheiten jedes Kindes und begegne ihnen mit Wertschätzung. Ich spreche mit den Kindern darüber, wie wertvoll Unterschiede sind. Ich schreite ein, wenn ich Vorurteile und Diskriminierung beobachte. Ich trete für Gerechtigkeit ein und mache deutlich, dass jedes Kind gleich wichtig ist.“ (16 QSVBEPHess_4 BundeslKomm_2018, Pos. 335-336).

In diesem Auszug wird deutlich, dass mit Diskriminierungen Vorurteile gegenüber Unterschieden von Kindern angesprochen werden. Die Gleichwertigkeit aller Kinder wird zum Ziel gesetzt, indem Diskriminierungen, die beobachtet werden, angesprochen werden. Dass pädagogische Fachkräfte selbst zu Akteur*innen von Diskriminierungen werden, bleibt implizit ausgeschlossen. Diskriminierung wird hier zum Lerngegenstand für Kinder, wenn es um die Thematisierung von Unterschieden geht. Andere Zugänge zu Diskriminierungen beschreiben das Handeln der Fachkräfte als wertschätzend gegenüber Kindern und den Vorsatz, dass sie bei diskriminierenden Handlungen eingreifen:

„Kinder werden von mir wertschätzend angesprochen und behandelt. Ich lasse nicht zu, dass Kinder diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandelt werden.“ (19 QuasiKöln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 52)

Hier ist der Auftrag der pädagogischen Fachkraft, Kinder vor verletzendem und diskriminierendem (eigenen) Verhalten zu schützen und sie entsprechend

nicht-diskriminierend, respektvoll, würdevoll und höflich zu behandeln. Eine weitere Idee ist eine diskriminierungsfreie Kommunikation, welche in Entwicklungsprozessen in Teams übersetzt wird als Anforderungen an Tandems, authentisch zu sein, die Leitidee der Inklusion zu vertreten und auch „frei von Diskriminierung“ zu kommunizieren (17 QID_5 BundeslKomm_In_2020, Pos. 2303-2359).

In diesem Beispiel wird der diskriminierungsfreie Raum in der Kommunikation beschrieben, welcher für inklusive Entwicklungsprozesse im Team festgehalten wird. Gleichzeitig transportiert sich darüber die Idee, dass es möglich sei, in einem Raum frei von Diskriminierungen zu kommunizieren. Ein gegenläufiges Narrativ geht davon aus, dass diskriminierende Ideologien wie beispielsweise Rassismus auch Kitas und Pädagogik durchziehen. In dem folgenden Beispiel wird deutlich, dass rassifizierte Kinder mehr Abwertung und Diskriminierung erleben und sich diese nicht nur gesellschaftlich, sondern auch in der Kindertageseinrichtung zeigen.

„Rassismus in Kindertageseinrichtungen: Kinder dunkler Hautfarbe oder mit Migrationshintergrund erleben Abwertung und Diskriminierung in der Gesellschaft, die sich auch in Kindertageseinrichtungen widerspiegelt.“ (18 Quasi_4 Ansatz_InEx_2008, Pos. 738-739)

Die Mannigfaltigkeit der Verwendungsweisen und der Verständnisse von Diskriminierung zeigt sich hier auf andere Weise. Das Qualitätsverfahren beschreibt, dass Diskriminierungen Teil der Gesellschaft und damit auch der Kita sind. Damit bilden die Positionen der Anerkennung von Diskriminierungen als ernstzunehmende Realität in der Kita und der Möglichkeit, diskriminierungsfrei zu agieren, ein Spannungsfeld, welches Auskunft darüber gibt, inwiefern Diskriminierungen als Teil des Alltags in oder außerhalb der Kita verstanden werden können.

Eine spannende Erweiterung bietet eine rechtliche Orientierung, wonach gewährleistet werden muss, dass das Verbot von Diskriminierungen eingehalten wird.

„Ist gewährleistet, dass das Diskriminierungsverbot eingehalten wird (KiBiz §7)?“ (15 PQSKiq_4 Träger_2021, Pos. 859-860)

Diese geschlossene Frage setzt eine klare Position, wonach Diskriminierungen verboten sind, was mit dem Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern im Landesrecht Nordrhein-Westfalen festgehalten wurde und Ende 2019 in Kraft trat. Es gibt vor, dass die Aufnahme eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung nicht auf Grund von „Rasse“, ethnischer Herkunft, Nationalität, Geschlecht, Behinderung, Religion oder Weltanschauung verweigert werden darf. Gleichzeitig räumt das Gesetz ein, dass die Rechte der Kirchen, bestimmte Kinder zu bevorzugen, davon unberührt bleiben. Einerseits ist positiv hervorzuheben, dass eine rechtliche Verankerung und deren

Referenz ein weiteres Mittel ist, Diskriminierungen zu thematisieren. Andererseits wird hier das Spannungsfeld deutlich, wenn beispielsweise auf ein Gesetz, das „Rasse“ als diskriminierendes Wort verwendet, Bezug genommen wird. In dem KiBiz Gesetz wird im §7 das Diskriminierungsverbot nur für die Aufnahme eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung beschrieben. Der Zugang von Kindern wird mit dem Diskriminierungsverbot verbunden, jedoch nicht die pädagogische Arbeit selbst.

Ein weiteres Thema ist die direkte Auseinandersetzung mit Kindern über Diskriminierungen. Diskriminierungsfreiheit und Sensibilität der Fachkräfte sind hier auch thematischer Schwerpunkt, doch das fachspezifische Wissen um die Auswirkungen von Diskriminierung auf die Entwicklung von Kindern und deren Bearbeitung auf der Ebene der Förderung von Kindern zu diskriminierungskritischem Denken fokussiert eine aktivere Form der Bearbeitung von Diskriminierung, die Kinder miteinbezieht.

„Pädagogische Fachkräfte wissen um die Auswirkungen von Diskriminierung, Herabwürdigung und Ausschluss auf die Entwicklung von Kindern. [...] Pädagogische Fachkräfte fördern bei jedem Kind das kritische Nachdenken über Ungerechtigkeit und Diskriminierung.“ (21 Vbue_4 Ansatz_2021, Pos. 360, 495-496)

Das Bewusstsein über Ausschlüsse und ihre Effekte auf die Entwicklung von Kindern stellt ein Fachwissen dar, welches zu Grunde gelegt wird, um Kinder zum kritischen Denken anzuregen und dazu, sich gegen Ungerechtigkeiten einzusetzen. Diskriminierungen werden damit zum Teil des gemeinsamen Lernens und Aktiv-Werdens.

Durch diese verschiedenen Ausschnitte aus diversen Qualitätsverfahren wird deutlich, dass (Nicht-)Diskriminierung eine Art Fachwort darstellt und einen pädagogischen Wert in einer sozial-gerechten Arbeit und der Behandlung von Kindern widerspiegelt. Die unterschiedlichen Orientierungen im Zugang zu Diskriminierung und in den Anwendungen von Maßnahmen gegen Diskriminierung in der pädagogischen Praxis werden je nach Qualitätsverfahren mit unterschiedlichen Akzenten gesetzt, falls Diskriminierungen überhaupt angesprochen werden.

2.2.6.4 Dominanz und Norm

Eine eher implizite Kategorie, um Diskriminierungen abzufragen, ist die Referenzialität auf Dominanzen und Normalitäten, wie in Abbildung 50 dargestellt ist. Diese sind im Gesamten mit 138 Kodierungen wenig besetzt, was nahelegt, dass sie seltener Gegenstand der Qualitätsverfahren sind. Gleichzeitig wird deutlich, dass Dominanzverhältnisse weitaus weniger als solche angesprochen werden als Normalitätsverhältnisse. „Dominanzen“ werden in 17, 18 und 21 als solche ein- bis zweimal angesprochen. Normen und Norma-

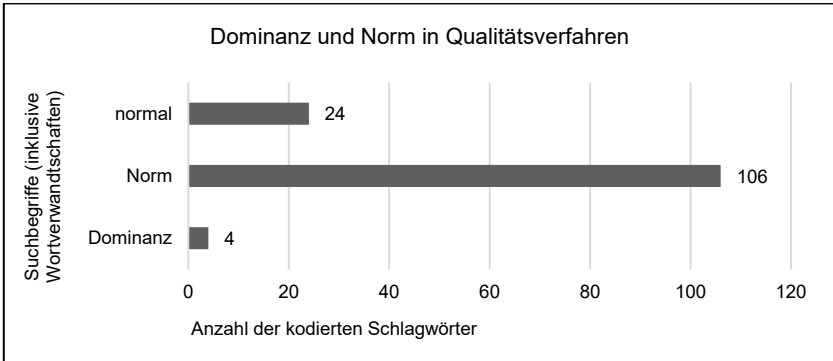


Abbildung 50: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Dominanz und Norm in absoluter Häufigkeit

litäten weitaus häufiger. Unter „Norm“ können als Schlagwörter auch Normen, im Sinne von Werten angesprochen sein. Diese sind mit 106 Treffern in vielen Qualitätsverfahren vorzufinden. In fünf Qualitätsverfahren gibt es keine Treffer. Für „normal“ werden mit 24 Treffern weniger Vorkommnisse gefunden, die sich über verschiedene Verfahren verteilen.

2.2.6.5 Diskriminierung als Teil der Praxis

Wenn wir uns den Aspekt „Teil der Praxis“ in Abbildung 51 ansehen, werden konkrete Praktiken des Diskriminierens deutlicher und auch verwandte Konzepte angesprochen. Mit 209 Treffern überwiegt die Thematisierung von „Vorurteilen“, gefolgt von 166 Treffern für das Schlagwort „bewerten“, was nicht unbedingt an Diskriminierungspraktiken gebunden sein muss, aber ein Hinweis auf Unterscheidungen und ihre Bewertungen sein kann. „Ausgrenzung“ (87 Treffer), „Barrieren“ (61 Treffer) und „Stereotype“ (60 Treffer) folgen daraufhin. Andere Schlagwörter benennen diskriminierende Praktiken eher implizit und gehören in den Qualitätsverfahren weniger zum Vokabular von diskriminierenden Praktiken.

Insgesamt fällt auf, dass alle Qualitätsverfahren mit einer Ausnahme auf diese impliziten diskriminierenden Praktiken verweisen. Schlagwörter, die hier völlig ohne Treffer bleiben, sind „rebellieren“, „Paternalismus“, „bevorzugen“ und „aufwerten“. Diese mit Diskriminierung assoziierten Begriffe verteilen sich recht unterschiedlich auf die Qualitätsverfahren. Auffällig ist die fehlende und lückenhafte Benennung verschiedener Schlagwörter. Viele Schlagwörter liegen unter 20 Treffern, wie „protestieren“, „Defizit“, „Anti-

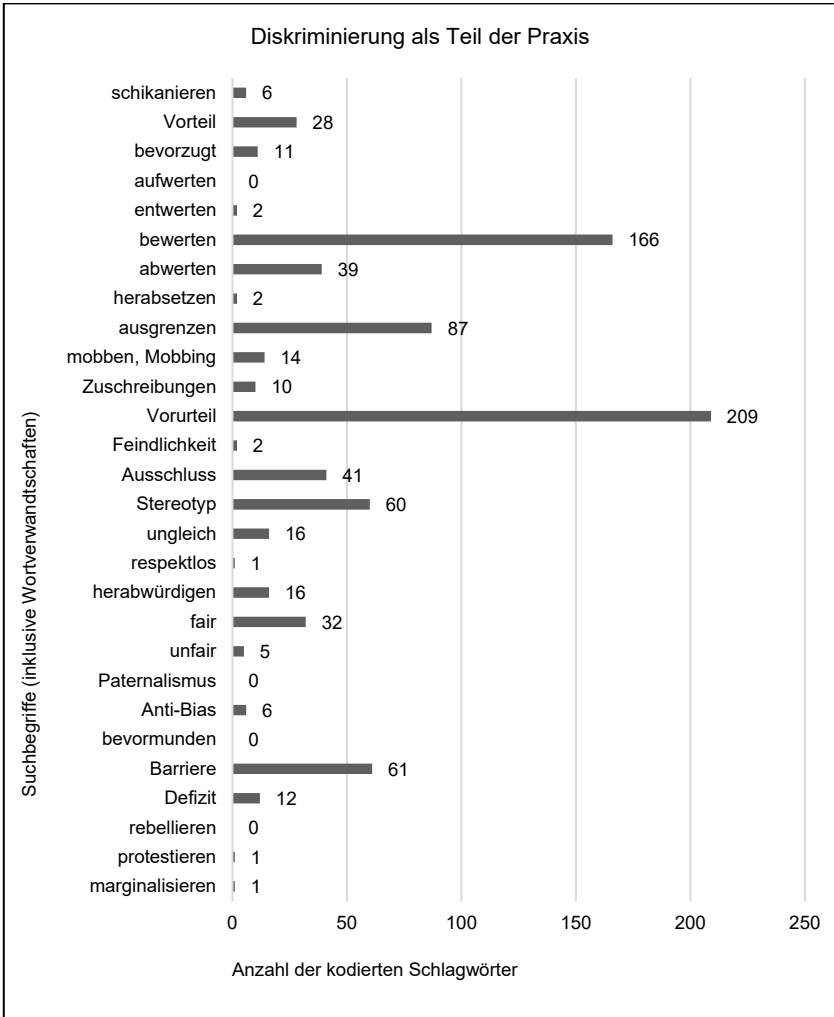


Abbildung 51: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Dimension Diskriminierung als Teil der Praxis in absoluter Häufigkeit

Bias“, „unfair“, „herabwürdigen“, „ungleich“, „respektlos“, „Feindlichkeit“, „mobben“, „ausgrenzen“, „Zuschreibungen“ und „abwerten“, „entwerten“ und „schikanieren“ und „bevorzugen“. Diese Negativfolie der Umgangsweise in Kindertageseinrichtung bleibt über alle Qualitätsverfahren weitestgehend selten benannt. Andere semantisch-verwandte Wörter wie „Vorteil“ (28 Tref-

fer), „abwerten“ (39 Treffer), „ausgrenzen“ (87 Treffer), „Nachteil/benachteiligen“ (42 Treffer) „ausschließen“ (41 Treffer) und „Stereotype“ (60 Treffer) werden häufiger genannt. Es wird deutlich, dass Praktiken der Ausgrenzung, wenn auch in geringer Ausprägung, in verschiedener Form angesprochen sind. Auf Grund der Einsicht in qualitative Aussagen zu Diskriminierungen kann gedeutet werden, dass diesen Praktiken durch pädagogische Fachkräfte begegnet wird. Allgemein sind die Qualitätsverfahren⁵² 09, 10, 17, 18, 19 und 21 expliziter in der Benennung und Thematisierung verschiedener diskriminierender Praktiken.

2.2.6.6 Handlungsstrategie

Am meisten dünnen die Häufigkeiten in der Unterkategorie „*Handlungsstrategien*“ aus. Das „*Intervenieren*“ und der Abbau von Barrieren über die Schlagwörter „*barrierefrei*“ und „*barrierearm*“ sind selten vorzufinden. Insgesamt sind es 12 Treffer, welche sich größtenteils auf Mechanismen der „*Sensibilisierung*“ beziehen, die aber nicht zwangsläufig im Zusammenhang mit Diskriminierungen vorkommen müssen. Interessanterweise ist „*barrierearm*“ weniger besetzt als „*barrierefrei*“. Hier legt sich ein Verständnis nahe, dass die Kindertageseinrichtung frei von Barrieren sein kann. Es gab dazu schon in dem Auszug des „*diskriminierungsfreien*“ Kommunizierens das Verständnis der Kindertageseinrichtung als Schonraum, frei von Barrieren und Diskriminierungen. Dieses scheint verbreiteter zu sein (trotz sehr dünner Datenlage) als das Verständnis zum Bewusstsein über herrschende Diskriminierungen in der pädagogischen Arbeit. Auf der Handlungsebene zeigt sich, dass „*beschweren*“ mit 66 Treffern die wohl am häufigsten benutzte Schlagwortkategorie ist, die auf eine deutliche Handlungsstrategie hinweist. „*Bewusstwerdung*“ wird nicht als Schlagwort benannt. „*Intervenieren*“ als eine aktivere Handlung kann mit 56 Treffern auch als ein in dieser Unterkategorie häufig benanntes Schlagwort gelten.

„*Beschwerde*“-verfahren für Kinder sind gesetzlich verankert, doch werden sie in 9 Verfahren nicht erwähnt. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Schlagwörter rund um Diskriminierung wenig besetzt sind, jedoch in einige der ausgewählten Qualitätsverfahren Eingang gefunden haben. Die Ebene der aktiven Auseinandersetzung auf fachspezifischer und handlungspraktischer

52 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

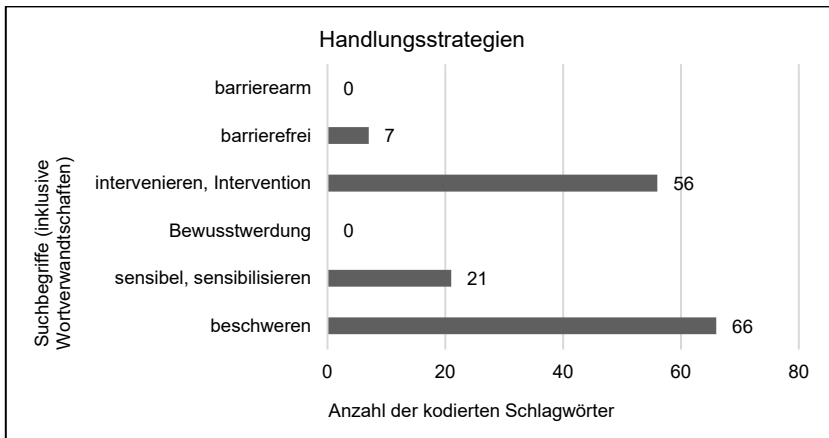


Abbildung 52: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Diskriminierung und ihre Handlungsstrategien in absoluter Häufigkeit

Ebene kann als marginal beschrieben werden. Wird die Kindertageseinrichtung nicht nur als ein Ort der Demokratie, sondern auch als ein Ort von Herrschaftsverhältnissen verstanden, so müsste Diskriminierung neben Partizipation und Demokratie als Kategorie der Herrschaftsverhältnisse vorkommen. Zur programmatischen Ausgestaltung von Demokratie gehört der Umgang mit Diskriminierungen und Ausschlüssen, als Teil jeder demokratischen Form des Zusammenlebens. Dass sich viele Qualitätsverfahren kaum bis gar nicht der Thematik Diskriminierung annehmen, ist ein ernüchterndes Ergebnis.

2.2.7 Inklusion

Inklusion wird in der Analyse in Grundprinzipien, der Programmatik des Gemeinsamen, wenn beispielsweise von „*allen*“ Kindern gesprochen wird, und in wortverwandten Begriffen wie Zugehörigkeit und Teilhabe sowie in gegenteiligen Begriffen wie Exklusion gezählt. Diese Schlagwörter sind nur bedingt mit dem Konzept der Inklusion (wie einfühend beschrieben) zu vergleichen, nähern sich ihm dennoch an. Es fällt auf, dass sich die Programmatik des Gemeinsamen mit 3768 Treffern deutlich hervortut. Verwandte oder gegenläufige Begriffe folgen mit 170 Treffern. Allgemeine Prinzipien inklusive des Schlagwortes „*Inklusion*“ mit 479 Treffern sind häufiger vertreten. Insgesamt sind es 5060 Treffer in allen Unterkategorien.

Inklusion zeigt sich unterschiedlich ausgeprägt in den Qualitätsverfahren⁵³ (siehe Abbildung 53).

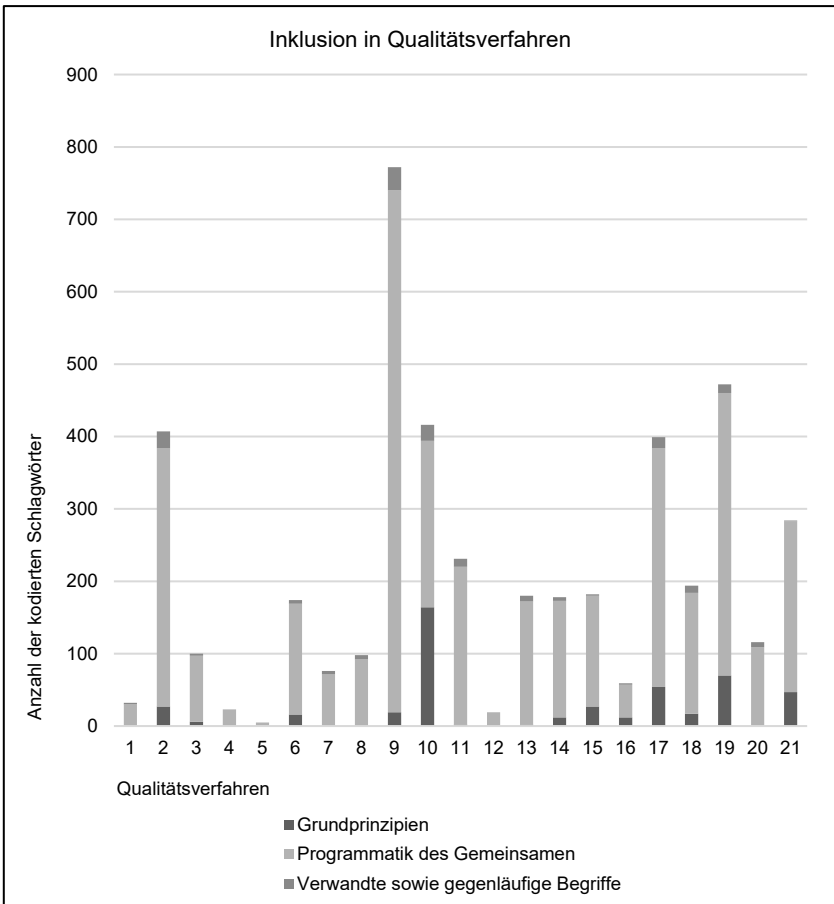


Abbildung 53: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der analysierten Dimensionen von Inklusion in ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit

53 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifl Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

Deutlich wird, dass sich das Verfahren 09 (mit 779 Treffern) am deutlichsten auf diese drei Dimensionen bezieht. Auch 19 (573 Treffer) und 02 (495) fallen positiv auf. Andere Verfahren wie 01, 04, 05 und 12 weisen unter 50 Treffer auf und haben geringen Bezug zu den betreffenden Schlagwörtern.

2.2.7.1 Grundprinzipien von Inklusion

Nun ein Blick zu den Grundprinzipien der Inklusion, welche mit Teilhabe, dem Begriff selbst, Zugehörigkeit und Barriere(freiheit) näher betrachtet wird.

Von den ausgewählten Grundprinzipien wird „Inklusion“ als Wort am meisten verwendet (262 Treffer). „Teilhabe“ ist mit 97 Treffern weitaus weniger vertreten. „Zugehörigkeit“ wird (66 Treffer) auch weniger benannt und auf „Barrieren“ und „Barrierefreiheit“ wird sich (mit 54 Treffern) am wenigsten bezogen. In dieser Unterdimension fällt vor allem das Qualitätsverfahren 10 mit 125 Treffern für „Inklusion“ auf. In diesem Verfahren werden auch am häufigsten „Barrieren“ und „Barrierefreiheit“ mitverhandelt (30 Treffer). Das Verfahren 19 fällt mit höheren Treffern in den Unterdimensionen zu den Grundprinzipien auf. Andere Qualitätsverfahren⁵⁴ wie 01, 04, 05, 07, 08 und 20 haben null bis einen Treffer in dieser Unterdimension.

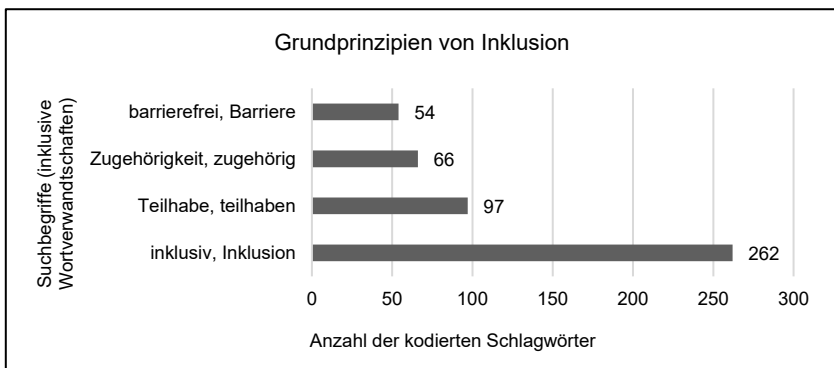


Abbildung 54: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Grundprinzipien von Inklusion in absoluter Häufigkeit

54 Legende für Qualitätsverfahren: 01 Kreis Aachen/02 Land Berlin/03 Beta Diakonie/04 BNE Ansatz/05 Land Brandenburg/06 Quintessenz Caritas/07 DIN EN ISO Verfahren/08 EEC Ansatz/09 GAB Verfahren/10 Ifi Ansatz/11 KES Verfahren/12 KiJu DRK/ 13 KK Verfahren/14 NKK Verfahren/15 PQ-Sys Paritätische/16 Land Hessen/ 17 Land Rheinland-Pfalz/18 QuaSi Ansatz/19 Stadt Köln/20 Quecc Verfahren/21 VbuE Ansatz.

2.2.7.2 Programmatik des Gemeinsamen

In der Programmatik des Gemeinsamen in Abbildung 55 fällt auf, dass vor allem die Adressierung „alle“ mit einer Anzahl von 1947 einen großen Anteil der Treffer abdeckt. Das Wort impliziert, dass explizit „alle“ in einer Aktivität oder in einem Prozess involvierte Personen angesprochen sind. „Zusammen“ als eine Kollektivierung von Menschen wird mit 839 Treffern an zweiter Stelle in dieser Unterdimension benannt. Ähnlich sieht die Häufigkeit von „gemeinsam“ mit 851 Treffern aus. Dies legt nahe, dass Dinge gemeinsam, zusammen und von allen getan werden. Dies deckt sich auch mit der Übersetzung von der Kita als einem Ort der Gemeinschaft aus dem Analyseteil zur Demokratiebildung. „Uneingeschränkt“ (1 Treffer) an etwas teilzunehmen wird dagegen nur einmal gefunden. „Jede“, welche das Schlagwort „alle“ umschreiben soll, wurde mit 28 Treffern selten benannt. „Egal“ im Sinne von egal welcher Herkunft, Nationalität etc. (47 Treffer) und „unabhängig“ (55 Treffer) im Sinne von unabhängig von Alter, Geschlecht etc. sind ebenfalls weniger stark vorhanden.

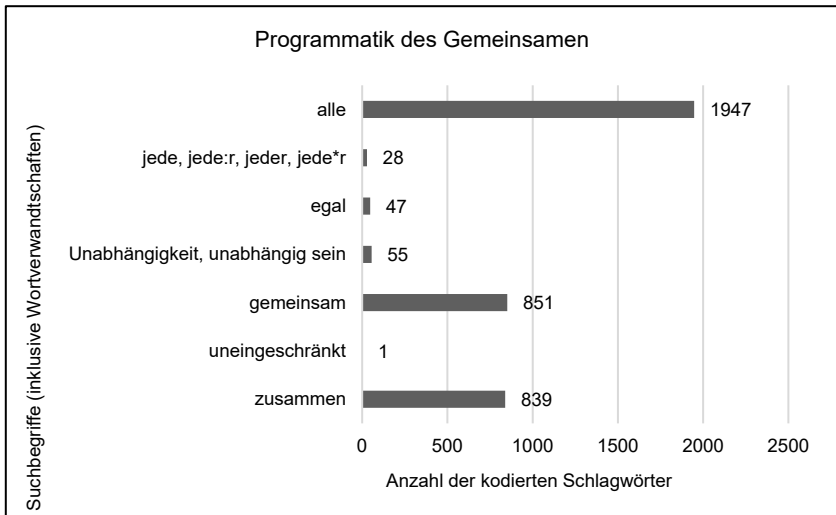


Abbildung 55: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Programmatik des Gemeinsamen in absoluter Häufigkeit

2.2.7.3 Verwandte und gegenläufige Begriffe

In den gegenläufigen und verwandten Begriffen in Abbildung 56 wird deutlich, dass sich „*Integration*“ mit 146 Treffern durch den Großteil der Verfahren hindurchzieht. Während „*Inklusion*“ 262 Treffer landet, so wird „*Exklusion*“ mit 3 Treffern kaum bis gar nicht thematisiert. „*Separation*“ wird mit 7 Treffern auch eher gering thematisiert, genauso wie „*Sonderpädagogik*“ (14 Treffer). Erstaunlich ist, dass Ausschlüsse weitaus seltener in den Qualitätsverfahren in den Blick genommen werden als Einschlüsse. Die ausbleibende Thematisierung dessen kann einerseits so gedeutet werden, dass Teilhabe und Inklusion betont werden und sich auf diese Prozesse konzentriert wird. Jedoch liegt nahe, dass Prozesse der Exklusion stattfinden, wenn diesen fehlende Aufmerksamkeit und Handlungsmöglichkeiten in den Verfahren zuteil werden. Der Bedarf an einem verstärkten Fokus auf Ausgrenzungspraktiken wird auch im Ergebnisteil zu Diskriminierung deutlich.

In einer zielgruppenspezifischen Analyse mit Kindern wurde nach Überschneidungen von Kodierungen gesucht. Es wurden keine wesentlichen Abweichungen in den Ergebnisverhältnissen gefunden, die die allgemeinen, bislang dargestellten Ergebnisse zu Inklusion erweitern könnten.

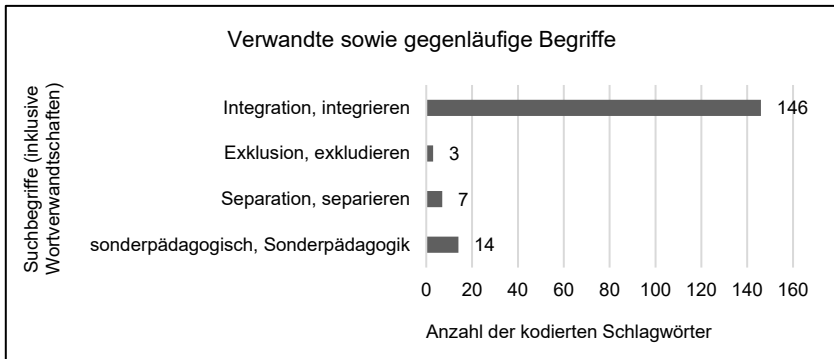


Abbildung 56: Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu verwandten sowie gegenläufigen Begriffen von Inklusion in absoluter Häufigkeit

2.2.7.4 Exkurs zu Verwendungsweisen von „alle“ und „Kind“

Vertiefend haben wir uns den Code „*alle*“ und „*Kind*“ angesehen, um festzustellen, in welche Aktivitäten alle Kinder einbezogen werden. Es wurden in 20 Verfahren Treffer gefunden und diese neu kodiert. Gesucht wurde innerhalb eines Satzes nach beiden Schlagwörtern, aus den 963 Fundstellen werden nur einige exemplarisch dargestellt.

Die Frage ist, was und wer beinhaltet „alle“ und in welche Tätigkeiten und Prozesse werden „alle“ Kinder einbezogen und in welchen werden sie mitgedacht?

„Alle Kinder können für Fixpunkte und Routinen im Tagesablauf (wie Ankommen, Begrüßung, Mahlzeiten, Pflegeabläufe, Ruhezeiten und Verabschiedung) ihr individuelles Tempo finden.“ (14 NKK_ 1 Sonstiges_ÜbergreifendAnsprNat_2016, Pos. 193)“

In diesem Beispiel geht es um die Tätigkeit der Kinder, in einer festgelegten Tagesstruktur das eigene Tempo zu finden. Es geht um ritualisierte Abläufe in der Kindertageseinrichtung, an denen „alle“ mitmachen können. Wie sichergestellt wird, dass Kinder die kollektiven Tageszeiten ihren Bedürfnissen entsprechend nutzen, wird nicht weiter expliziert.

„Beteiligen Sie alle Kinder entsprechend ihrer entwicklungsgemäßen Möglichkeiten an der Gestaltung ihres Lebens in der Kita?“ (02 Berlin_2 BundelKomm_Beki_IntEv_2018, Pos. 1409-1410)“

Alle Kinder werden als Gruppe entworfen, deren Entwicklungen es zu berücksichtigen gilt. Die Formel „alle“ wird weiterhin genutzt, um deutlich zu machen, dass „alle“ Kinder das Leben in der Kita entsprechend ihrer Möglichkeiten mitgestalten können. Hier wird das Recht auf Partizipation unabhängig vom konkreten „Entwicklungsstand“ angesprochen. Gleichwohl es auch hier im Ermessen der erwachsenen Fachkräfte bleibt, zu beurteilen, welche Fähigkeiten und Entwicklungen zu welchen Möglichkeiten der Mitgestaltung des Lebens in der Kita qualifizieren. Die Grundabläufe, die Ausgestaltung der Aktivitäten und die räumliche Einrichtung selbst sollen den Bedürfnissen und Bedarfen von Kindern „gerechter“ werden. Dies zeigt auch das nächste Beispiel, das sich mit der körperlichen Größe und dem Einrichtungsmobiliar beschäftigt:

„Allen Kindern und Erwachsenen stehen zu den Mahlzeiten Tische und Stühle zur Verfügung, die ihrer Körpergröße entsprechen.“ (14 NKK_ 1 Sonstiges_ÜbergreifendAnsprNat_2016, Pos. 417)

In diesem Beispiel geht es um eine Raumausstattung, die Kinder und Erwachsene adressiert. „Alle“ Kinder sind hier in ihrer Körpergröße angesprochen, an die Möbel und Räumlichkeiten ausgerichtet werden sollen. Die Anpassung an die äußerlichen Merkmale des Kindes wird auch auf kognitiv-psychische Prozesse von Kindern übertragen:

„Alle Kinder gehen unterschiedliche Lernwege. Die Pädagoginnen und Pädagogen sind darum in ihren Impulsen vielfältig, behutsam und flexibel.“ (19 Quasi-Köln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 62)“

Kinder werden als sich Bewegende in einem Bildungsprozess beschrieben, den Pädagog*innen behutsam und vielfältig anregen können. Bis hierhin wird

der Eindruck erweckt, dass verschiedene Qualitätsverfahren „*alle Kinder*“ vor allem im Zusammenhang mit der Anpassung der Einrichtung an die Bedürfnisse der Kinder nennen. Dies zeigt auch das nächste Beispiel, in dem „*alle Kinder*“ in ihren Interessen angesprochen werden.

„Alle Kinder finden Anregung und Gelegenheit, eigene Interessen zu entwickeln. Sie werden von den Fachkräften darin bestärkt, ‚am Ball zu bleiben‘.“ (13 Kronb Kre_4 Sonstiges_HessBerlZusamm_2001, Pos. 291-292)

Dieser Tendenz ordnen sich viele Aussagen zu „*allen Kindern*“ zu, welche als bedürfnis- und entwicklungsorientierte Diskurse betrachtet werden können. Eine weitere Tendenz beinhaltet die Adressierung von Ungleichheiten und Exklusion, beispielsweise in der Übersetzung zu Chancengerechtigkeit:

„Eine inklusive Haltung ist eine fragende Haltung. Sie stellt stereotype Aussagen über Kinder und Familien in Frage und setzt sich für die Chancengerechtigkeit für alle Kinder und Familien ein.“ (16 QSVBEPHess_4 BundeslKomm_2018, Pos. 305)

Hier wird deutlich, dass „*alle Kinder*“ mit einer inklusiven Haltung verbunden werden. Der Begriff der Chancengerechtigkeit gilt als Zielorientierung für pädagogische Fachkräfte. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, sich mit Stereotypisierungen auseinanderzusetzen, um mit einer fragenden Haltung zu Chancengerechtigkeit beizutragen. In diesem Beispiel wird das Kind nicht nur isoliert, sondern im Kontext der Familie betrachtet. Der Einsatz und die Haltung für Chancengerechtigkeit stellen einen Wert dar, der in diesem Beispiel für Fachkräfte bestimmt ist, die für alle Kinder eintreten. Dem normativ-teilhabeorientierten, diversitätssensibleren Diskurs schließt sich auch dieses Beispiel an:

„Pädagogische Fachkräfte ermöglichen allen Kindern, Erfahrungen mit Menschen zu machen, die sich von ihnen unterscheiden, so dass sie sich mit Unterschieden wohlfühlen und Empathie entwickeln können.“ (21 Vbue_4 Ansatz_2021, Pos. 387-388)

Alle Kinder werden adressiert im Hinblick auf von Fachkräften initiierte Erfahrungen von Unterschiedlichkeit. In diesem Beispiel zeigt sich, dass die Gruppe der Kinder selbst als divers betrachtet wird und ihnen gleichermaßen aktive Erfahrungen mit Unterschiedlichkeit vermittelt werden, die ihren eigenen Identitäten nicht entsprechen. Das Ziel besteht darin, sich in der Unterschiedlichkeit wohlfühlen und Empathie zu entwickeln. Die Wertvorstellung, wozu Inklusion dient, unterscheidet sich beim genaueren Hinsehen. Zum einen geht es um das Wohlfühlen in Unterschiedlichkeit und zum anderen (im vorherigen Zitat) um Chancengerechtigkeit. Im nächsten Beispiel wird die Reduktion von Barrieren in den Vordergrund gestellt, die für alle Kinder realisiert werden soll:

„Bei Inklusion geht es darum, alle Barrieren für Spiel, Lernen und Partizipation für alle Kinder auf ein Minimum zu reduzieren.“ (10_InkInkl_3 Ansatz_In_2006, Pos. 83-84)

Deutlich wird hier, dass mit der Adressierung „*aller*“ Kinder auch „*alle*“ Barrieren mitbetrachtet werden, die reduziert werden sollen. Ausgrenzungsproblematiken wird gezielt mit der Adressierung „*alle*“ Kinder begegnet und dies wird explizit als Inklusion gefasst. Ein weiterer, ähnlicher Diskurs umfasst die Rechte von Kindern und die Zusicherung von Ressourcen:

„Alle Kinder haben die gleichen Rechte. Kein Kind wird benachteiligt.“ (06_CaritasKath_2 Träger_InEx_2021, Pos. 874-875)

„*Alle Kinder*“ werden als Rechtssubjekte und Adressat*innen von Rechten entworfen. In diesem Beispiel wird gegen die Benachteiligung innerhalb der Gruppe von Kindern argumentiert, der kein einziges Kind ausgesetzt werden soll. Die Benachteiligungen werden häufig allgemein ausformuliert. Konkrete Ressourcen und Zugänge von Kindern sind beispielsweise im folgenden Zitat beinhaltet:

„Welche Regeln habe ich für Konfliktsituationen? Sind diese allen Kindern bekannt?“ (19_QuasiKöln_5 BundeslKomm_In_2019, Pos. 89)

Kommunikation und Transparenz als Wert gegenüber allen Kindern wird hier am Beispiel von Konflikten und Regeln als Reflexionsfrage für pädagogische Fachkräfte eingebracht. Kinder brauchen ein gewisses institutionelles Wissen, um gezielt Teilhabemöglichkeiten und Regeln der Organisation zu kennen. Der Gemeinschaftsentwurf im Zusammenleben der Organisation ist im folgenden Beispiel vorzufinden:

„Sichern die Mitarbeiter*innen ein achtsames Zusammenleben mit allen Kindern und Familien?“ (15_PQSKiq_4 Träger_2021, Pos. 898)

Diese Form von Achtsamkeit und Zusammenleben kann allgemein formuliert sein oder auch spezifischer:

„Für junge Kinder kommt das Situationsbuch einem Übergangsobjekt gleich, welches die Verbindung zwischen Elternhaus und Institution schafft. Für alle Kinder bietet es die Chance, in Kommunikation zu anderen Kindern und Erzieher/innen sowie Besucher/innen zu treten.“ (08_EEC_2 Ansatz_BerlMod_InEx_2008, Pos. 362)

In diesem Beispiel wird ein Situationsbuch mit einem Übergangsobjekt verglichen, welches vor allem den Austausch in der Organisation anregen soll. Diese Förderung von Kommunikation mit Kindern und Erwachsenen wird als Chance begriffen, welche spezifisch für junge Kinder formuliert wird, aber für alle Beteiligte einen Kommunikationsanlass schafft. Dies stellt eine interessante Kontrastfolie zu den Zitaten vorher dar, da es die Ambivalenz im

Diskurs über Inklusion in der Adressierung „*aller*“ Kinder zeigt. Einerseits gibt es altersspezifische Separationen, welche „*junge*“ Kinder betreffen und damit spezifische Kinder adressieren. Andererseits wird die Kindergruppe wieder auf „*alle*“ Kinder erweitert, wenn über das Übergangsobjekt gesprochen wird. Die Chance „*aller*“ besteht im Austausch und wird auf erwachsene Personen und Mitarbeitende erweitert. Es deutet sich ein Zusammenhang zwischen verschiedenen Gruppen von „*allen*“ an, welche vom Situationsbuch profitieren – allen jungen Kindern mit Übergangsobjekt, allen Kindern ohne Übergangsobjekt als Chance, mit anderen Kindern zu kommunizieren und ggf. mit allen Besuchenden als auch Erziehenden. „*Alle*“ wird in diesem Beispiel als ein Potenzial gefasst, welches von „*allen*“ wahrgenommen werden kann: miteinander durch ein Übergangsobjekt in einen Austausch zu treten. Die potentielle Chance für „*alle*“ zeigt gleichzeitig, wie vage die tatsächliche Inanspruchnahme dieser Chance der omnipräsenten Beteiligung „*aller*“ am Situationsbuch bleibt. Interessanterweise wird die „*alle Kinder*“-Formel auch genutzt, um sonderpädagogisch-ausgerichtete, barrierefreie Räumlichkeiten für alle Kinder zu öffnen:

„Sie sorgen dafür, dass die spezifischen Einrichtungen des Hauses für Menschen mit Behinderungen (Spielmaterial und -gerät, Toiletten) von allen Kindern genutzt werden können.“ (18 Quasi_4 Ansatz_InEx_2008, Pos. 415)

In diesem Beispiel kommen das Differenzmerkmal Behinderung und „*alle Kinder*“ als Alterskategorie zusammen. Deutlich wird, dass Kindern die Räumlichkeiten nicht verwehrt werden sollten, die speziell für Menschen mit Behinderungen vorgehalten werden. Barrierefreiheit meint im Doppelsinn, dass auch Kinder Zugang zu spezifischen sonderpädagogischen Einrichtungen haben. Einerseits wird deutlich, dass die Sphären der Behinderung und des jungen Alters nicht ohne Weiteres in „*alle Kinder*“ fassbar sind. „*Alle Kinder*“ als Formel nimmt eine bestimmte Gruppe in den Fokus, die nicht explizit beschrieben wird. Dass mit „*allen Kindern*“ nicht wirklich „*alle Kinder*“ gemeint sind, wird in folgendem Auszug umrissen:

„Der Ausbau einer sozialen Infrastruktur im Sinne einer sozialen Kultur des Aufwachsens mit niedrigschwelligen Angeboten stellt ein wichtiges Ziel dar. Es geht um Angebote, die sich an alle, nicht ausgrenzend und stigmatisierend, nur an bestimmte Gruppen, richten. [...] Kindertageseinrichtungen nehmen hierbei eine zentrale Funktion ein, da – die Mehrheit aller Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt eine Kita besucht.“ (17 QID_5 BundeslKomm_In_2020, Pos. 587-588)“

Einerseits werden „*alle*“ Kinder als Adressat*innen der Kindertageseinrichtung gefasst. Die Mehrheit von allen sind in diesem Fall die Kinder in Deutschland, die einen Kindertageseinrichtungsplatz haben und nutzen. Der Zeitraum vom dritten Lebensjahr bis hin zum Schuleintritt wird als spezifische Phase der institutionalisierten Kindheit als Kitabesuch beschrieben.

Wenn gefragt wird, wer „*alle*“ sind, so wird spätestens in diesem Beispiel deutlich, dass es nicht „*alle Kinder*“ weltweit in einem bestimmten Alter sind, sondern es sich um Kinder handelt, die sich in der Kindertageseinrichtung befinden. Diese banale Feststellung macht deutlich, dass „*alle*“ in den Zitaten sehr verschieden umrissen sind als Zielgruppe. Des Weiteren wird deutlich, dass im Auftrag „*aller Kinder*“ sehr unterschiedliche Werte realisiert werden sollen. Im vorangegangenen Beispiel geht es um niedrigschwellige Angebote, die per se eine wahrscheinlich sozioökonomisch benachteiligte Gruppe an Kindern ansprechen. Diese Angebote richten sich jedoch an alle Kinder, da die Mehrheit der Kinder die Einrichtung besucht. Ein Spannungsfeld wird in diesem Beispiel in der impliziten Verhandlung von Armut sehr deutlich und zwar zwischen adressat*innengerechten Angeboten, die wegen der Gefahr stigmatisierender Besonderung abgelehnt werden, und der Strategie, alle Kinder zu adressieren, wodurch die Angebote bestimmten Lebenslagen von Kindern weniger gerecht werden können.

Die Mitthematisierung von Intersektionen, wie Behinderung, Erwachsenen sein und Kindsein wird im folgenden Beispiel angesprochen:

„Der Innenraum ist für alle Kinder und Erwachsene, die ihn derzeit nutzen, leicht zugänglich (z. B. Rampen und Handgriffe für Kinder und Erwachsene mit Beeinträchtigungen; Zugang für Personen mit Rollstühlen und Gehhilfen).“ (11_KES_3_Sonstiges_SkalierQuant_Ex_2005, Pos. 293)

Die Ressourcen von und Zugänge zu Einrichtungen werden für alle Kinder und Erwachsene gleichermaßen vorgesehen. Die Frage ist, ob Jugendliche wie beispielsweise Geschwister ausgeschlossen sind oder auch, welchen Kindern und Erwachsenen eine erlaubte Nutzung zusteht, wie beispielsweise Kindern aus der Nachbarschaft, der Fachberatung oder erwachsenen Putzkräften. „*Alle*“ kreiert einen scheinbaren Raum für eine allumfassende Gruppe an Menschen, welche jedoch beim genauen Nachfragen unklar definiert ist. Dies zeigt deutlich, dass „*alle*“ eine Vereinfachungsformel wird, um Unterschiede nicht explizit zu thematisieren. Es wird gesagt, dass der Innenraum, der ohnehin genutzt wird, für die gegenwärtig Nutzenden „*leicht zugänglich*“ sein soll. So ist mitbenannt, dass es um die Reduzierung von Barrieren geht. Da explizit Kinder und Erwachsene mit Beeinträchtigungen erwähnt sind, kann dies bedeuten, dass immer wieder zu überprüfen ist, ob die Räume „*leicht zugänglich*“ sind, auch für neu hinzukommende Kinder und Erwachsene mit Behinderungen. Interessant erscheint, dass der Innenraum, der ohnehin genutzt wird, für die gegenwärtig Nutzenden „*leicht zugänglich*“ sein soll und ggf. auch so wahrgenommen wird. Das zeigt das Risiko der Identifikation von Barrieren, da diese nicht unbedingt alle sichtbar werden, wenn Menschen mit leichtem Zugang die Nutzung selbstverständlich wahrnehmen, doch die Gefahr darin besteht, dass die Zielgruppe mit „*schwerem*“

Zugang“ unklarer oder gar nicht umrissen wird und gegebenenfalls ohnehin den Innenraum nicht betritt und nutzt.

In allen Zitaten ist die Verantwortung weitestgehend auf der Seite der pädagogischen Fachkräfte formuliert, die ermöglichen sollen, dass „*alle Kinder*“ einbezogen sind. Es wird deutlich, dass im Hinblick auf „*Kind-Sein*“ und andere Diversitätsmerkmale bzw. Konkretisierungsversuche für „*alle Kinder*“ sich die Ambivalenz von „*alle*“ und bestimmten Zielgruppen auftut. Die Frage nach Inklusion und Teilhabe betrifft umfassend alle Beteiligten unabhängig von Alter, Geschlecht, körperlicher und physischer Verfassung und weiteren Diversitätskategorien. Sie zeigt auf, dass die Adressierung „*aller*“ teils mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und konkreten Maßnahmen verbunden ist.

In einigen Beispielen wurden auch Diversitätsmerkmale wie Alter, soziale Herkunft und körperliche Fähigkeiten angesprochen. Es fällt auf, dass „*Inklusion*“ am meisten mit „*Vielfalt*“ und „*Unterschiedlichkeit*“ der Diversitätsdimension thematisiert wird. Um gezielter zu sehen, mit was Inklusion thematisiert wird, haben wir die Schlagwörter „*Inklusion*“ mit den Diversitätsmerkmalen gemeinsam betrachtet.

2.2.7.5 Inklusion und ihre Überschneidungen mit Diversitätsmerkmalen

Die meisten Treffer gibt es in der Überschneidung von Diversitätsmerkmalen mit „*Inklusion*“ zu natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, Alterskategorien und physischen sowie psychischen Fähigkeiten (siehe Abbildung 57). Wir schließen daraus, dass der Blick auf „*alle Kinder*“ und die Benennung „*aller*“ nicht ausreicht, da bei genauerem Hinsehen häufig bestimmte Gruppen von Kindern und Familien in das pädagogische Blickfeld genommen werden. Das kann so gedeutet werden, dass sich mit diesen gesellschaftlich benachteiligten Zielgruppen der Inklusionsauftrag verstärkt. Es kann auch bedeuten, dass im Auftrag der Inklusion die Besonderung von Zielgruppen nach Diversitätsmerkmalen erhalten bleibt. Ob „*alle*“ in der allgemeinen Ansprache persönlich eingeladen, angesprochen und mitgedacht werden, ist zu fragen.

Entgegen dem Anspruch, Inklusion beziehe „*alle*“ ein, scheint sich Inklusion vor allem an Gruppen zu richten, die sich insbesondere nach Alter, gefolgt von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit und physisch-psychischen Fähigkeiten unterscheiden. „*Alle*“ meint in diesem Kontext nicht „*alle*“ Diversitätsmerkmale gleichermaßen, wenn sprachlich nach Überschneidungen von Diversität und Inklusion herausgearbeitet wird. Die Parallelität und das Spannungsverhältnis von gleichmachen/gleichbehandeln einerseits und Unterschiede wahrnehmen bzw. gezielt auf sie eingehen andererseits, wird deutlich. Sogar der Inklusionsdiskurs in den Qualitätsverfahren verfolgt verschie-

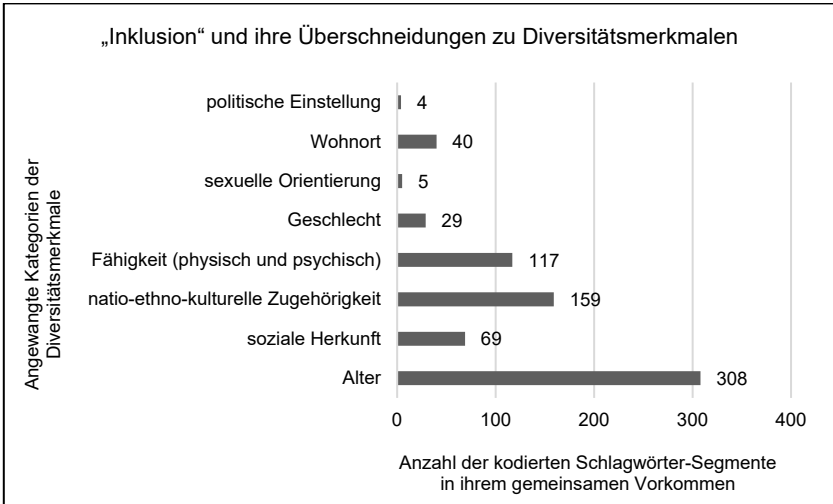


Abbildung 57: Balkendiagramm zur Überschneidung vom Schlagwort „Inklusion“ und sozialen Differenzmerkmalen

dene Ziele und Werte. Überspitzt formuliert kann gefragt werden, ob Inklusionsgedanken auch bestimmte Zielgruppen vernachlässigen oder stärker fokussieren, und damit auf einer neuen Ebene potenziell Ausschlussmechanismen mittragen.

2.3 Begrenzungen und Limitationen

Durch die strukturierte Vorgehensweise mittels der Arbeitsdefinition, den Unterfragen sowie den in Kategorien festgelegten Schlagwörtern, können die Schlagwörter argumentativ-konzeptionell abgesichert und die Ergebnisse nachvollziehbar gemacht werden. Gleichwohl weist unser Vorgehen Grenzen auf: Wir haben nicht mit Menschen, sondern mit Dokumenten (Qualitätsverfahren) gearbeitet. Die pädagogische Praxis in situ war kein Bestandteil der Analyse, sondern lediglich ausgewählte schriftlich fixierte Artefakte in Form von Qualitätsverfahren. Da wir ausschließlich die inhaltsbezogenen Kodierungen analysierten, ist zudem die Aussagekraft unserer Ergebnisse über einzelne Qualitätsverfahren in ihrer Gesamtheit nicht gegeben. Die von uns untersuchten Verfahren und Instrumente betrachten wir als Schriftstücke, denen die (fach-)politische Absicht unterliegt, auf die pädagogische Praxis einzuwirken. Wir übersetzen diese Absicht mit Hilfe verschiedener Zugänge

zu Demokratiebildung, welche als Zielkriterium für Qualität gesetzt wurde. Die vorliegende Dokumentenanalyse kann als ein erster Einblick in Qualitätsverfahren mit diesem Fokus verstanden werden. Die ausgewählte deduktive Methode und lexikalische Suche eignet sich, um einen umfangreichen Datenkorpus zu strukturieren und einzelne Phänomene in den Qualitätsinstrumenten gezielter zu erfassen. Die Grenzen und Limitation der ausgeführten Dokumentenanalyse sollen an dieser Stelle angeführt werden:

1. Das Sample bzw. die Auswahl von Qualitätsverfahren: Das Vorverständnis, mit welchem an den Datenkorpus herangetreten wurde, beinhaltet Fehlerquellen in der technischen Umsetzung und inhaltliche Reduziertheit. Die Dokumente für die Analyse wurden mittels systematischer Recherche ausgewählt, die Auswahl kann jedoch die heterogene Landschaft der pädagogischen Qualitätsverfahren in Kindertageseinrichtungen nicht vollständig abbilden.

2. Die automatisierte Suche nach Schlagwörtern: Allgemein sind Phänomene wie zum Beispiel „*Partizipation*“ durch die Verschlagwortung aus dem Kontext herausgerissen, wodurch die Phänomene verzerrt wiedergeben werden können. Für eine umfassende Deutung wäre der vertiefte Blick in jedes Qualitätsverfahren, jeden Satz und seinen Kontext nötig, was nur über ein Mehr-Augen-Prinzip im Sichten aller Schlagwörter in allen Dokumenten gelöst werden kann. Die Analyse versteht sich als quantitative Annäherung, die viele Begrenztheiten hat, da die Suche nach Schlagwörtern vor allem technisch vorgenommen wurde. Die Suche nach der Häufigkeit von Wortnennungen ergab Fehler, insofern bestimmte Schlagwörter wie „*recht*“ auch in der Stadt „*Utrecht*“ oder „*rechtfertigen*“ wiederzufinden sind. Auf Grund der hohen Anzahl von Kodierungen (Schlagwörtern) konnten die Kodierungen jedoch nicht einzeln gesichtet und „*bereinigt*“, sondern nur stichprobenartig gesichtet und angepasst werden. Den Verzerrungen wurde teilweise entgegengewirkt, indem beispielsweise „*Recht*“ als Wort mit Großbuchstaben „*R*“ ohne Lemmata (also Wortverwandtschaften) wiederholt und gezielt verschlagwortet wurde. Wortverwandtschaften, die semantisch wenig mit dem zu analysierenden Konzept hinter dem Schlagwort in Verbindung stehen, können jedoch durch die automatische Kodierung nicht ausgeschlossen werden. Des Weiteren ist die Anzahl der Schlagwörter verzerrt, weil eine Kodierung in dazugehörigen Textabschnitten vorgenommen wurde, um den Kontext der Schlagwörter abgebildet zu bekommen. Diese Kodierungen erstreckten sich auf einen Absatz vor und einen Absatz nach der Nennung des Schlagwortes. Dies kann dazu geführt haben, dass die Mehrfachwiederholungen eines Schlagwortes im gleichen Absatz nicht mehrfach, sondern einfach gezählt wurden.

3. Der quantitativ-kontextfreie Zugang: Die fehlende Kontextsensibilität und Fallbezogenheit (auf die Gesamtheit und Tiefe eines einzelnen Qualitätsverfahrens) ist bei quantitativen Häufigkeiten kritisch zu hinterfragen, da durch die Verschlagwortung eines Wortes nicht deutlich wird, auf wen oder was konkret Bezug genommen wird. So wurde beispielsweise in der „Code-Relation“, also bei der Überlappung von Schlagwörtern, „alle“+“Kinder“ auch mitkodiert: „*Leitfaden für das Gespräch mit den Vorschulkindern • Was gefällt dir am allerbesten im Kindergarten?*“ (01 Aachen_1 BundelKomm Kreiskitas InExEv 2008, Pos. 170-171). Die Verschlagwortung durch die Analysetätigkeit von Menschen hat immer eigene Fehlerquellen. Die ausgedehnte Lemmata-Suche, wobei Wortverwandtschaften, verschiedene Deklinationen und Zeitformen ebenfalls mitverschlagwortet werden, schließt nicht aus, dass Kodierungen, die keinen klaren semantischen Bezug zum gesuchten Phänomen aufweisen, mitverschlagwortet und für den Bericht gezählt wurden.

4. Die Auswahl der Zitate und ihre Repräsentativität für Qualitätsverfahren: Die selektive Darstellung von Zitaten und damit die exemplarischen Auszüge aus Qualitätsverfahren können ebenfalls bemängelt werden. Einzelne Auszüge beanspruchen nicht, für das gesamte Verfahren zu „sprechen“. Es wurde die Strategie verfolgt, nur ein Zitat aus verschiedenen Qualitätsverfahren darzustellen und auf das Phänomen (den inhaltlichen Zugang und Schwerpunkt) zu beziehen. Sie stehen nicht stellvertretend für die Gesamtaussage eines Verfahrens zu dem jeweiligen Phänomen. Für die einzelnen Qualitätsverfahren ist eine gezielte und gesonderte Analyse notwendig, wenn diese miteinander systematischer verglichen werden sollen, beispielsweise standardisierte vs. offene Qualitätsverfahren oder der Vergleich von Verfahren aus verschiedenen Bundesländern oder Trägerorganisationen.

5. Technische Mängel in der Aufbereitung der Daten: Im Einscan-Prozess der Dokumente wurden die PDF-Dateien mit einem ORF Filter extrahiert. Dabei entstanden Verzerrungen von Worten, die sich z. B. auf der Buchinnenseite befanden und nicht korrekt eingescannt wurden. Beispielsweise wurden Umlaute wie „Ö“ als „O“ erkannt, oder statt i eine „I“ geschrieben. Dies führte zur partiellen Unvollständigkeit beim Einlesen und bei der Aufbereitung der Qualitätsverfahren für das Analyseprogramm, so dass nicht alle Schlagwörter in der automatischen Suche erfasst wurden.

6. Die eingegrenzte Verschlagwortung: Die Anzahl der Kodierungen (Schlagwörter), die numerisch wiedergegeben wurden, hängt teilweise auch von den Suchen ab. Das heißt, wenn für Partizipation sehr viele Suchbegriffe eingegeben werden, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit auf Trefferquoten. Dies stellt sich nicht zwangsläufig dar, denn manche Worte wie „*Bildung*“ haben auch ohne viele Umschreibungen hohe Trefferquoten. Es ist festzustellen, dass bei Kinderrechten alle Artikel abgefragt wurden, wodurch sehr viele

Suchbegriffe für verschiedene Stufen der Partizipation gefunden wurden. Das Gleiche lässt sich für verschiedenen Diversitätskategorien feststellen. Hier wurden z. B. zu „*natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*“ weitaus mehr Schlagwörter gefunden wurden als zu Alter. Andererseits wurden viele Schlagwörter in der Überarbeitung auch wieder herausgenommen, da sie wenige Treffer oder fehlende inhaltliche Präzision zum Phänomen zeigten. Teils ließen sich weitere Schlagwörter hinzufügen, beispielsweise wurden nur ausgewählte Erstsprachen von Kindern gewählt für die lexikalische Suche. Das Sammeln der Schlagwörter ist entsprechend nur als eine Stichprobe von Schlagwörtern zu verstehen. Das Schlagwortsystem ist eine Annäherung, die sicher in der Gänze noch erweitert und präzisiert werden kann.

Mit der Offenlegung dieser Fehlerquellen kann das Analyseinstrumentarium weder als in sich abgeschlossen bezeichnet werden, noch kann es als „*vollständig*“ und „*kontextsensibel*“ bewertet werden. Um eine Sicherheit der Datenqualität in Erhebung und Auswertung zu garantieren, wäre das gewissenhafte Gegenlesen aller Dokumente und Kodierungen (Schlagwörter) von mehreren Personen empfehlenswert gewesen. Aus forschungspragmatischen Gründen konnte dem nur mit stichprobenhaftem Sichten und der lexikalisch-automatisierten Suche begegnet werden. Personell und zeitlich war der Analyseprozess nur im vorliegenden Umfang möglich. Mit mehr Kapazitäten ist es sicher fruchtbar, den ausgewählten Datenkorpus im Team und mit Vertreter*innen der verschiedenen Qualitätsverfahren mit einem fachlichen Blick zu überprüfen und dafür in ein kollaboratives Forschungssetting zu gehen. Für ähnliche empirische Analyseformen sind im vorliegenden Bericht kritische Punkte und Limitationen benannt, die zukünftig mehr Aufmerksamkeit bedürfen, und die auf Nachbesserungen verweisen. Die Zielsetzung der Analyse war, eine Annäherung und einen ersten Eindruck zu gewinnen, inwiefern Demokratiebildung in verschiedenen ausgewählten Aspekten in Qualitätsverfahren aufzufinden ist. Mit all den Begrenzungen im Analyseprozess sehen wir interessante Impulse und Anregungen für den Fach- und Qualitätsdiskurs. Die vorliegende Analyse greift bestehende Diskurse kritisch auf und stellt sie in Frage. Sie verhilft zu neuen, richtungsweisenden Impulsen für eine demokratieförderliche, institutionalisierte Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern und einer Revision und Prüfung bestehender Qualitätsverfahren und -diskursen in der elementarpädagogischen Bildungslandschaft.

3 Zusammenfassender Ausblick

Der vorliegende Bericht gibt in verschiedene Richtungen Impulse für einen kritischen Qualitätsdiskurs in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern mit dem Fokus auf Demokratiebildung.

Insgesamt findet sich die Orientierung auf Demokratiebildung in den untersuchten Qualitätsverfahren sehr unterschiedlich wieder. Die Dokumentenanalyse zeigt gleichzeitig, dass demokratieförderliche Prinzipien und verschiedene Zugänge in den Verfahren bereits verankert sind. Die Kindertageseinrichtung kann ein gelebter Ort der Teilhabe für Fachkräfte und Kinder und ihre Familien sein und werden.

Mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse sehen wir folgenden Handlungsbedarf:

- Die scheinbar großen Arenen der Politik und die pädagogische Alltagspraxis sind keineswegs separat zu verstehen. Ein klares Bekenntnis zur Demokratie müsste in den Qualitätsverfahren stärker programmatisch sowie durch inhaltliche Konturierung herausgearbeitet werden.
- Eine demokratische Organisation ist nicht nur ein Ort der Gemeinschaft, den ein bestimmter Wertekern auszeichnet, sondern sie braucht formale Strukturen, so dass Demokratiebildung in ihren Werten auch als Handlungspraxis ermöglicht wird. Die wertebasierte „Qualität“ einerseits kritisch zu hinterfragen und flexibel, zeitgemäß, institutions- und bedarfsorientiert in die Praxis zu übersetzen, erscheint herausfordernd. Verschiedene Bedarfe und Bedürfnisse können mit „Teilhabe“ unterschiedlich realisiert werden und das gleiche Ziel verfolgen – genauso kann von „*allen Kindern*“ gesprochen werden und in der Praxis dennoch Unterschiedliches darunter verstanden werden.
- Die Partizipationskultur jeder Einrichtung sollte transparent mit Entscheidungsstrukturen, Einflussnahmen und Mitbestimmung aller Mitglieder der Organisation ausgezeichnet sein. Dies erfordert eine machtkritische Betrachtung, die vor allem das Selbstverständnis von Kindern als selbstwirksame, autonome Partizipierende in konkrete Handlungsaufforderungen für pädagogische Fachkräfte übersetzt.
- Die Kinderrechte sind verstärkt in das Blickfeld zu nehmen, was beispielsweise das Recht auf digitale Medien und Information, verschiedene Schutzrechte und die Verbindung der pädagogischen Praxis mit Kinderrechten angeht.
- Diversität wird in den Qualitätsverfahren einseitig zur Sprache gebracht. Das zeigt sich in der Reproduktion von Stereotypen und wenig pluralen Bezugnahmen auf Sprache, Körper und Geist, Religionen und geschlechtliche sowie sexuelle Zugehörigkeiten. Handlungsstrategien zum Umgang

mit Diversität sind wenig vorhanden. Die heterogenen Lebenswelten von Kindern brauchen eine diversitätsbewusste Auseinandersetzung, um Ungleichheiten und Ausschlüssen wie auch der De-Thematisierung von Diversität zu widerstehen.

- Sehr deutlich wird in den Ergebnissen, dass Diskriminierungen und der Umgang damit sowie Anti-Diskriminierung eine größere Leerstelle in Qualitätsverfahren darstellen. Sie sind wichtige Indizien für Teilhabebarrieren und Demokratiedefizite und grundlegend für eine demokratieförderliche Organisation.
- Inklusion ist entsprechend deutlicher mit Exklusionsmechanismen zu thematisieren und kann gezielter institutionelle Barrieren ansprechen, welche Kinder ausgrenzen. Die Abgrenzung gegenüber sonderpädagogischen und integrativen Maßnahmen kann stärker herausgearbeitet werden.
- Eine kritische Einordnung der Fachdiskurse rund um Demokratiebildung, Partizipation, Diversität, Anti-Diskriminierung und Inklusion sind programmatisch positiv konnotiert. Die qualitativen Analysen sowie quantitativen Analysen haben innewohnende inhärente Widersprüche und Ambivalenzen aufgezeigt, die weitere Qualitätsansprüche, pädagogische Konzepte „guter“ Praxis sowie Forschungsaktivitäten weiter vertiefen und aufgreifen sollten.

Die Ergebnisse der Analyse sprechen Fach- und Leitungskräfte, Menschen im Qualitätsbereich und in Trägerorganisationen an und können eine demokratieförderliche Agenda beleben. Aspekte der Ergebnisse wie auch die Analysedimensionen können für die Weiterentwicklung von Qualität in demokratieförderlicher Hinsicht nutzbar gemacht werden. Für die Qualitätsverfahren, die als Datengrundlage für den Bericht genutzt wurden, kann nachvollzogen werden, welche Aspekte stärker und weniger stark ausgeprägt sind, um bestehende Qualitätsinstrumente zu überarbeiten. Dies kann Anregungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Qualitätsverfahren geben, wie auch für das Verfolgen offener Fragen:

- Qualität ist nicht erst da, wenn sie messbar und zählbar gemacht wird. Wir gehen davon aus, dass Demokratiebildung, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion durch die pädagogischen Fachkräfte, über kollektive Erfahrungen und mit Hilfe von institutionalisierten Abläufen bereits in der Praxis mitgedacht werden. Dieses implizite Handlungswissen sichtbar zu machen, statt mit (meist nicht durch Praktiker*innen erstellten) Konzepten die „Praxis“ zu durchleuchten und diese zu bewerten, ist sicher ein spannendes Unterfangen für jede Organisation.
- Qualitätsverfahren machen Aussagen zu gewünschter pädagogischer Praxis und verzerren damit die Wirklichkeit. Gleichzeitig möchten wir auf die Abwesenheit der Personengruppe der Kinder und auf adultistische Erwachsenen-Konzepte, Erwachsenen-Messungsmethoden, Erwachse-

nen-Autor*innen der Verfahren verweisen. Kinder haben kaum rechtlich-legitimierte Entscheidungsbefugnisse, um die Deutungshoheit im Qualitätsdiskurs mitzugestalten. Es geht oft um „die Kinder“ und im gleichen Atemzug sind sie doch abwesend. Ein vielversprechender Ausblick wäre der verstärkte systematische Einbezug von Kindern als ernstzunehmende soziale Personengruppe in der Qualitätsentwicklung.

- Die in den Kontroversen um Qualität aufgeworfene Frage danach, wie demokratisch die Verfahren und Instrumente der Qualitätsentwicklung und -sicherung selbst (entstanden) sind, ist wichtig und erfordert weitere Untersuchungen, die auf das pädagogische Handlungsfeld erweitert werden sollten: Wie werden demokratieförderliche Qualitätsverfahren praktisch angewendet und welche Effekte zeigen unterschiedliche Verfahren kurz- und langfristig? Wie interpretieren und verstehen Fachkräfte die Inhalte und Methoden von demokratieförderlichen Qualitätsverfahren – wie schätzen sie den Stellenwert von Qualitätssicherung und -weiterentwicklung in ihrer Arbeit ein? Wie tragen Qualitätsverfahren und -instrumente über ihre Anwendung zu Veränderungen pädagogischer Praxis bei?

Qualitätsverfahren treffen auf strukturell-institutionelle Rahmenbedingungen in Kitas, welche seit langem bemängelt werden. Unzureichende Personalschlüssel, niedrige Einkommen der Fachkräfte, geringe Freistellungen von Leitungskräften, mangelnde Vor- und Nachbereitungszeit und unausgewogene Ausstattung mit Fachberatung zeigen die Unterfinanzierung des Systems. Hinzu kommt der Fachkräftemangel, mit der fast unvermeidlichen Senkung der Anforderungen an Qualifizierung. Die Anforderungen an die Qualität sind hoch, die Landschaft der Qualitätsverfahren ist unübersichtlich. Bisher fehlen eine kohärente Steuerung und die finanziellen Mittel, um Demokratiebildung auch in Qualitätsverfahren inhaltlich-verbundlich zu konturieren.

- Nötig ist eine systematische Auseinandersetzung mit Demokratiebildung und Zugängen wie Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierung und Inklusion und die wertebasierte Erarbeitung eines demokratiebildenden Qualitätsverständnisses. Im Bericht wird deutlich, dass manche Qualitätsverfahren sich zu wenigen, manche zu vielen dieser Themen äußern, manche Verfahren zu bestimmten Schwerpunkten sehr profiliert sind und andere vernachlässigen. Eine verbindliche Grundorientierung aller qualitätssichernden Maßnahmen und Verfahren wäre hilfreich. Eine Übersicht über bildungspolitische, zivilgesellschaftliche und weitere Steuerungsinstanzen im Rahmen der Qualitätsentwicklung in Deutschland könnte Transparenz herstellen.
- Nötig ist eine Verschiebung in der Qualitätsdebatte: Weg vom bisherigen Effizienz-Paradigma im Dienst der neoliberalen Ökonomisierung des Sozialen (Moss 2016, 11), hin zur Qualitätsentwicklung als Demokratisierung, die langfristig angelegter und kollektiv-geteilter Anstrengungen be-

darf. Dabei geht es nicht um das Abarbeiten von vorgegebenen Qualitäts-Items, sondern um die Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Gerechtigkeit, Teilhabe und mit den Lebensrealitäten von Kindern und Familien. Und dann um Schritte der Demokratisierung, nicht im Sinne fachpolitischer „Trends“, sondern um das Recht von Kindern auf Bildung und ihr Recht auf Schutz vor Diskriminierung einzulösen, als Bildungsauftrag und verankert im Professions-Selbstverständnis.

- Gleichzeitig ist das bestehende strukturelle Defizit auch mit den „besten“ Qualitätsverfahren nicht überwindbar.⁵⁵ Kindertageseinrichtungen brauchen eine Lobby für die Anliegen der Kinder und Familien, der Fachkräfte und der Träger sowie für Ressourcen zur inhaltlichen Weiterentwicklung und auch zur Passung von Einrichtungen und Qualitätsinstrumenten.
- Demokratie für und durch Bildung im Kindesalter zu realisieren, ist ein bedeutsamer Anspruch, der zeitgemäß und bedarfsorientiert übersetzt werden muss, um sich auch in Krisen zu bewähren. Kinder als gleichwertige Bürger*innen im Hier und Jetzt, und nicht erst in der Zukunft teilhaben zu lassen, ist die Herausforderung. Nötig ist eine systematische Organisationsentwicklung in Kitas, an der Kinder und Erwachsene beteiligt sind. So wird Demokratiebildung als Recht von Kindern in alltäglichen Handlungen und Strukturen erlebbar – und in den Dokumenten sichtbar. Nötig sind hierfür mehr Reflexions- und Austauschräume für Fachkräfte, Teams, Träger und weitere Akteur*innen.

Demokratiebildung ist als Recht von Kindern in Qualitätsverfahren und pädagogischen Organisationen zu realisieren. Gerade in Krisenzeiten, angesichts von Klimawandel, Corona-Pandemie und sozialer Ungleichheit, sind demokratische Leitlinien unabdingbar. Das Recht von Kindern auf Bildung und ihr Recht auf Schutz vor Diskriminierung müssen im Handlungsfeld der Kindheitspädagogik verstärkter wahrgenommen werden. In diesem Sinne braucht es Aufwind für weitere konkrete Ausgestaltungen von Demokratiebildung in der pädagogischen Praxis.

55 Studien verdeutlichen die steigenden Anforderungen und das Arbeitspensum pädagogischer Fachkräfte (BGW DAK 2001; Viernickel/Voss 2013) und untermauern die fachpolitischen Forderungen zum zweiten Gesetz der Weiterentwicklung von Qualität und Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (BAG-BEK 2022). Fachkräfte beklagen laut Kita-Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands, dass sie den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden können (Kemper et al. 2022: 4) und zahlreiche Forschende sowie Wissenschaftler*innen sprechen vom Kita-System, welches kollabiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2022).

Literaturverzeichnis

- Adorno, Thodor. W. (2020): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, 28. Aufl., Gerd Kadelbach, Hellmut Becker (Hrsg.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Aepfelbach, Egon/Brade, Steffen/Buhleier, Anke/Fischer, Peter/Frank, Wilfried/Friedemann, Ingeborg/Glöser, Beate/Grieb, Isabella/Haberstroh, Silke/Harmann, Susanne/Hesch, Andrea/Hessenauer, Eva/Hinum, Doris/Hippert, Adriana/Kebekus, Regina/Lang, Karin/Latz, Renate/Milkau-Schwämmle, Gisela/Pantenburg, Bernd/Pelz, Herta/Reinheimer, Stefanie/Schaub, Clemens/Schmitt, Heinrich/Schütz, Gisela/Tiedtke, Ulrike/Wehinger, Ulrike/Wenz, Katja/Wießler, Martina/Windus, Monika/Wohland, Regine (2021): Rahmenhandbuch Quintessenz, 7. Aufl., Neuaufgabe. Freiburg: Caritasverband für die Erzdiözese Freiburg e.V. Referat Tageseinrichtungen für Kinder.
- Aichele, Valentin (2019): Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/284888/eine-dekade-un-behinder-tenrechtskonvention-in-deutschland> [Zugriff: 12.03.2023].
- Ansari, Mahdokht/Azun, Serap/Boldaz-Hahn, Stefani/Beber, Katinka/Enßlin, Ute/Henkys, Barbara/Höhme, Ebelyne/Krause, Anke/Nordt, Stephanie/Richter, Sandra/Wagner, Petra (2021): Qualitätshandbuch für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kitas. Verfahren und Instrumente für die interne Evaluation zur Weiterentwicklung inklusiver pädagogischer Praxis. 2. Aufl., Berlin: Wamiki.
- Ansari, Mahdokht/Höhme, Evelyne/Krause, Anke/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Sandra (2016): Inklusion in der Kitapraxix #4. Die Zusammenarbeit im Team vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Wamiki.
- Auma (vormals Eggers), Maureen Maisha (2015): Diversity/Diversität. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein Kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag. S. 256-263.
- Auma, Maisha M. (2021): Die dekoloniale Qualität des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege (BBP). https://decolonize-berlin.de/wp-content/uploads/2021/10/DB-Gutachten-Maisha_M_Auma_online.pdf [Zugriff: 10.06.2023].
- Ayten, Nuran/Richter, Sandra/Ringkamp, Tajan/Wagner, Petra (2019): Wir machen uns auf den Weg! Kitas qualifizieren sich für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung. Bericht aus dem Projekt Kita international der Initiative „Fachkräfte sichern“. <https://situationsansatz.de/publikationen/wir-machen-uns-auf-den-weg-kitas-qualifizieren-sich-fuer-vorurteilsbewusste-bildung-und-erziehung> [Zugriff: 12.03.2023].
- Baader, Sophia Meike (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Sophia Meike/Eßer, Florian/Schöer, Wolfgang (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt, New York: Campus Verlag. S. 414-455.

- Benbrahim, Karima (Hrsg.) (2012): Diversität – bewusst wahrnehmen und mitdenken, aber wie? Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung (IDA). https://www.idaev.de/fileadmin/user_upload/pdf/publikationen/Reader/2012_IDA_Diversitaet.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW)/Deutsche Angestellten Krankenkasse (DAK) (Hrsg.) (2001): Stress bei Erzieher/innen: Ergebnisse einer BGW DAK Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen. https://people.f3.htw-berlin.de/Professoren/Pruemper/instrumente/KFZA-BGW-DAK-StressMonitoring_Erzieherinnen.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Beyersdorff, Sabine/Boldaz-Hahn, Stefani/Heller, Dr. Elke/Lauer, Milena/Lindemann, Ulla/Macha, Katrin/Priebe, Michael/Schweitzer, Christiane/Sturm, Björn/Preissing, Dr. Christa (2018): Materialien für die interne Evaluation zum Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.). Berlin: Ruksaldruck GmbH und Co.KG.
- Blöcker, Yvonne/Melchert, Johannes (2014): Zum Verhältnis von Kindern und Politikwissenschaft. In: Blöcker, Yvonne/Hölscher, Nina (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Wissenschaft. S. 35-44.
- Bock-Famulla, Kathrin/Lange, Jens/Strunz, Eva (2015): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2015. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung der Inklusion – Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 51-62.
- Boldaz-Hahn, Stefani/Heller, Elke/Krüger, Angelika/Köpnick, Jana/Macha, Katrin/Pressing, Christa/Schallenberg-Diekmann, Regine/Urban, Mathias (2009): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 4. Auf., Berlin, Düsseldorf: Cornelson Scriptor.
- Boldaz-Hahn, Stefani/Preissing, Christa in Kooperation mit Zaanen, Alida und Referentinnen und Referenten des Kindertagesstättenreferats Diakonisches Werk Pfalz (Hrsg.) (2012): Materialien für die interne Evaluation des Bundesrahmenhandbuchs der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder (BETA) / Qualität im Situationsansatz (Quasi). Berlin: Diakonisches Werk Pfalz (Evangelische Kirche der Pfalz/Protestantische Landeskirche).
- Booth, Tony/Ainscow, Mel/Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt am Main: Druckerei Hassmüller. Herausgeber der Originalfassung: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Herausgeber der deutschsprachigen Fassung: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). https://www.nifbe.de/images/nifbe/Fachbeitr%C3%A4ge/2018/Index_EY_German2.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Brand, Leena/Haberkorn, Rita/Hahn, Karin/Kebbe, Anne/Meixner, Kristin/Messner, Helene/Paries, Gabriele/Siegel-Engelmann, Elke/Urban, Mathias/Vogt, Herbert/Wagner, Irmgard/Wolff, Reinhart (2001): Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Wie Kindertageseinrichtungen besser werden.

- Evangelische Bundesarbeitsgemeinschaft für Sozialpädagogik im Kindesalter e.V. 3. Aufl., Seelze/Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung GmbH.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. (BAG-BEK) (2022): Stellungnahme zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend für ein zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung. https://www.bag-bek.de/fileadmin/user_upload/Stellungnahme_BAG-BEK.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (BAG) (2000): Qualität in Kindertageseinrichtungen. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/78> [Zugriff: 12.03.2023].
- Bundesjugendkuratorium (BJK) (2009): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme. https://bundesjugendkuratorium.de/data/pdf/press/bjk_2009_2_stellungnahme_partizipation.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): Kindertagesbetreuung: Zoom auf Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Im Rahmen des Bundesprogramms Frühe Chancen. https://web.archive.org/web/20220406094250/https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/KitaZoom/Kita_Zoom_3_17_07_07.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hrsg.) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdruck-sache-data.pdf> [Zugriff: 12.03.2023].
- Dahlberg, Gunilla/ Moss, Peter/Pence, Alan (2013): Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of Evaluation. 3rd Edition. London: Routledge.
- Degener, Theresia (2010): Die UN-Behindertenrechtskonvention. In: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (Hrsg): Zeitschrift für die Vereinten Nationen und ihre Sonderorganisationen, 2, 2010, S. 57-63. https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/publications/PDFs/Zeitschrift_VN/VN_2010/Heft_2_2010/03_Degener_beitrag_2-10_30-3-2010.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsche Liga für das Kind (2002): Archiv frühe Kindheit. <https://liga-kind.de/fk-202-infos> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsche UNESCO Kommission (UNESCO) (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (in deutscher Sprache). Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO). https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.) (2016): PQ-Sys® KiQ – Ein Instrument zur systematischen Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. Wuppertal: Der Paritätische Nordrhein-Westfalen.

- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2020): Ergänzung zum Parallelbericht der Monitoring-Stelle UN-KRK. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Weitere_Publikationen/Ergaenzung_zum_Parallelbericht_der_Monitoring_Stelle_UN_KRK.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR) (2022): Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2021 – Juni 2022. Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2022.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR): Bundesarbeitsgemeinschaft kommunale Kinderinteressen Vertretungen (BAG Kinderinteressen) (2023a): Kinderrechtskommentare. <https://kinderrechtcommentare.de> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Institut für Menschenrechte (DIMR): Bundesarbeitsgemeinschaft kommunale Kinderinteressen Vertretungen (BAG Kinderinteressen) (2023b): Kinderrechtskommentare. <https://kinderrechtcommentare.de/2021/10/17/allgemeine-bemerkung-25> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Jugendinstitut (o.J.): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BildE 2). Diskurse und Praktiken der Demokratiebildung in öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/bildung-und-demokratie-mit-den-juengsten-bilde-2.html> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2019): Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019. <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderrechte-index> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (2022): Kinderreport 2022. Rechte von Kindern in Deutschland: Generationengerechte Politik gemeinsam mit und im Interesse von Kindern. <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderreport-2022> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) (o.J.): Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes. Wegbereiterinnen und Wegbereiter der Kinderrechte. <http://www.kinderpolitik.de/datenschutz/20-kinderrechte/wegbereiterinnen-und-wegbereiter/178-wegbereiterinnen-und-wegbereiter-der-kinderrechte> [Zugriff: 12.03.2023].
- Deutsches Rotes Kreuz Hamburg gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe mbH (2022): Qualitätsstandards für gesunde Ernährung in den Einrichtungen der KiJu. Hamburg: DRK Hamburg gemeinnützige Gesellschaft zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe mbH.
- Dewey, John (2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, Jürgen (Hrsg.). 5. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dittrich, Gisela (o.J.): Datenbank ProKiTa. Praxisforschung und Modellprojekte in den Bereichen Kindertagesstätten und Tagespflege. Querauswertung zum Thema Qualität. Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hrsg.). <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/datenbank-prokita/querauswertung-zum-thema-qualitaet.html> [Zugriff: 12.03.2023].
- Dittrich, Irene/Grenner, Katja/Hanisch Andrea/Marx, Jule/Viernickel, Susanne/Tietze, Wolfgang (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog. 1. Aufl., Weimar: verlag das netz GmbH.

- Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (Hrsg.) (2013): Competence Requirements in Early Childhood and Care. Final Report. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/11434125-37ab-4bdd-9925-8531faca45c1> [Zugriff: 12.03.2023].
- Fischer, Veronika/Gramelt, Katja (Hrsg.) (2021): Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag.
- Förster, Dr. Charis/Schlecht, Daena/Wellner, Dr. Beate (2016): Wie gut ist unsere Kita? Skalen zur Einschätzung der pädagogischen Qualität nach nationalen und internationalen Standards unter Einbeziehung aller Bildungspläne in Deutschland. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Koordination des Apells) (2022): Das Kita-System steht vor dem Kollaps – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fordern die Politik zum schnellen Handeln auf. Unterzeichnet von Professor*innen, Wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen, Studiengangskoordinator*innen und Verbandsvertreter*innen. https://www.nifbe.de/images/nifbe/Aktuelles_Global/2022/Das_Kita_System_steht_vor_dem_Kollaps-Appell_der_Wissenschaft-31.8.2022.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Funke, Kira (2010): Paulo Freire. Werk, Wirkung und Aktualität. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.
- Geldner-Belli, Jens/Kremser, Gertraud/Brummer, Mira (2022): Auf der Suche nach der politischen Dimension der Inklusionsforschung. In: Zeitschrift für Inklusion, 3, 2022. Online <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/671/485> [Zugriff: 17.06.2023].
- Geldner-Belli, Jens/Wittig, Steffen (2023): Inklusion und Demokratie. Zur Bedeutung des demokratischen Horizonts für erziehungswissenschaftliche Fragen von Teilhabe und Partizipation. In: Sturm, Tanja/Balzer, Nicole/Budde, Jürgen/Hackbarth, Anja (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 97-118.
- Gomolla, Mechthild (2017): Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS. S. 133-155.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern! Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Herzog, Sylvia/Kaiser-Hylle, Catherine/Pohlmann, Ulrike/Roos, Danel/Schieler, Andy/Schneider, Armin/Swat, Marina (2020): Vielfalt leben, Haltung entwickeln, Qualität zeigen. Manual zur Qualitätsentwicklung im Diskurs. Institut für Bil-

- dung, Erziehung und Betreuung in der Kindheit I. Rheinland-Pfalz (IBEB) (Hrsg.). Weimar: Verlag das Netz.
- Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Höhme, Evelyn/Ansari, Mahdokht/Krause, Anke/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Petra (2016): Inklusion in der Kitapraxis #1. Die Zusammenarbeit mit Eltern vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Wamiki.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert zusammen mit Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Jung, Petra/Krein, Andreas/Schmidt, Kai (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim, München: Juventa.
- Hormel, Ulrike (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 19-35.
- Hutschenreuther, Ilka (2015): Partizipation. In: Reißmann, Michaela (Hrsg.): Lexikon Kindheitspädagogik. Köln/Kronach: Carl Link Verlag (Wolters Kluwer Deutschland GmbH). S. 370-371.
- Jansen, Frank/Schubert, Susanne (2020): Referenzrahmen für die frühkindliche Bildung. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Forum Frühkindliche Bildung. Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (Hrsg.). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jessen, Jonas/Spieß, C. Katharina/Waights, Sevrin/Judy/Andrew (2020): Gründe für unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW): Wochenbericht Ausgabe 14/2020. www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.745631.de/20-14-1.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Jörke, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden: Springer VS. S. 87-98.
- Karkow, Christine/Kühnel, Barbara (2008): Das Berliner Modell – Qualitätskriterien im Early Excellence Ansatz. Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin (Hrsg.). Berlin: Dohrmann Verlag.
- Kemper, Thomas/Colbasevici, Liubovi/Espenhorst, Niels (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes. Der Paritätische Gesamtverband (Hrsg.). https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/broschuere_kitabericht-2022.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Kita.de (2023): Inklusionskind: Kinder mit Förderbedarf in Kita und Schule. <https://www.kita.de/wissen/inklusionskind/> [Zugriff: 12.03.2023].
- Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [Zugriff: 12.03.2023].

- Kranz, Angelika/Erler, Annelene/Altmeyer, Sigrid/Bongard, Silke/Emunds-Wermeter, Manuela/Mießen, Gabriele/Pawlik, Sylvia/Schultz, Angelika (2008): *Damit Qualität bleibt. Evaluationskonzept für die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen des Kreises Aachen*. Kreis Aachen (Hrsg.). Aachen: Stadt Aachen.
- Krause, Anke/Ansari, Mahdokht/Höhme, Evelyne/Lindemann, Ulla/Richter, Sandra/Wagner, Petra (2016): *Inklusion in der Kitapraxis #3. Die Interaktion mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten*. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Wamiki.
- Kreckel, Reinhard (2004): *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit*. 3. Auflage. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Liebel, Manfred (2010): *Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5, 3, S. 307–319.
- Liebel, Manfred (2015): *Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation*. Weinheim: Beltz.
- Liebel, Manfred (2019a): *Die Kinder und ihr beredtes Schweigen. Zu Partizipation und Selbstvertretung*. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42, 3, S. 11-15.
- Liebel, Manfred (2019b): *Transnationale Kindheiten in postkolonialer Perspektive*. In: Burzan, Nicole (Hrsg.): *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen*. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. https://publikationen.sozioologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/947/1178 [Zugriff: 12.03.2023].
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Linnemann, Tobias/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Yiligin Fidan (2016): *Vom Defizitblick über Differenzdenken zur Machtkritik – Ein Blick auf pädagogische Konzepte in der Migrationsgesellschaft*. In: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (Hrsg.): *Kinder- und Jugendarbeit zu rassismuskritischen Orten entwickeln*. S. 65-71. [ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Broschuere_Kinder-undJugendarbeit.pdf](https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/reader/Broschuere_Kinder-undJugendarbeit.pdf) [Zugriff: 12.03.2023].
- Lundy, Laura (2007): *“Voice” Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. In: *British Research Journal*, 33, 6), S. 927-942.
- Macha, Katrin/Bielesza, Alexandra Ola (2019): *„Wir haben was zu sagen!“ Die Perspektiven von Kindern einholen und erkunden. Erfahrungen aus externen Evaluationen*. Institut für den Situationsansatz (Hrsg.). https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2019/09/KINDERPERSPEKTIVE-in-Externen-Evaluationen_ISTA-im-Dialog_August_2019Website.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Marie Meierhofer Institut für das Kind (2014): *Allgemeine Bemerkung Nr. 7 (2005) des UNO-Ausschusses für die Rechte des Kindes: Umsetzung der Kinderrechte in der Frühen Kindheit*. https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/b4/60/b46017c1-9c69-4c84-b880-2918d343a3d1/mmi_2014_umsetzung_kinderrechte_fruhe_kindheit.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Maurus, Anna/Brater, Michael/Ackermann, Stefan/Elsäßer, Peter/Hartmann, Elisa/Hepting, Sigrid/Juraschek, Stephanie/Lang, Rolf (2016): *Menschen entwickeln Qualitäten. Qualitätsmanagement nach dem GAB-Verfahren – Ein Leitfaden für*

- pädagogische und soziale Arbeitsfelder. Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung (GAB) (Hrsg.). 7. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Meyer, Sarah (2020): Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 3, 1. S. 3-25. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/122/149> [Zugriff: 10.06.2023].
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.
- Mecheril, Paul (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. In: Migrationspolitisches Portal Heimatkunde. Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.). <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> [Zugriff: 12.03.2023].
- Mecheril, Paul (2008): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen (IDA-NRW) (Hrsg.): „Rassismus bildet“ Bildungsperspektiven unter Bedingungen rassistischer Normalität. S. 103-122.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Reihe Bachelor I Master. Weinheim: Beltz.
- Mey, Günther (2016): Qualitative Forschung: Zu einem Über(ber)griff und seinen (Ver)wendungen. Ein Kommentar zu Ronald Hitzler. In: Zeitschrift Qualitative Forschung (ZQF), 1, 2, S. 185-195.
- Moss, Peter (2016): Why can't we get beyond quality? In: Contemporary Issues in Early Childhood, 17, 1, S. 8-15.
- Moss, Peter/Urban, Mathias (2010): Democracy and Experimentation: Two Fundamental Values for Education. Ein Beitrag zum Projekt: Wirksame Bildungsinvestitionen der Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/democracy-and-experimentation-two-fundamental-values-for-education> [Zugriff: 12.03.2023].
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-als-akteure-in-qualitaetsentwicklung-und-forschung-all> [Zugriff: 12.03.2023].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (o.J.): Deutschlands PISA-Schock. Die internationale Schulleistungsstudie PISA gab in Deutschland den Anstoß für wichtige Bildungsreformen. <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm#:~:text=Worum%20geht%20es%3F,Ergebnisse%20von%2031%20L%C3%A4ndern%20ver%3B6ffentlich> [Zugriff: 12.03.2023].
- Paulsteiner, Regine/Widl, Beate/Leitherer, Miriam (2018): Leitfaden Reflexionsinstrumente zum BEP. QSV-BEP-lupen * ifp-Bep-lupen * BEP-Fortbildungslupen * Praxis-Lupen. 1. Auflage, Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Soziales und Integration – Bildungs- und Erziehungsplan (BEP).

- Pence, Alan/Moss, Peter (1994): Towards an Inclusionary Approach in Defining Quality. In Moss, Peter/Pence, Alan (Hrsg.): Valuing Quality in Early Childhood Services. London: Paul Chapman, S. 172-180.
- Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2011): Weißsein. Die Notwendigkeit Kritischer Weißseinsforschung. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 192-193.
- Preissing, Christa/Heller, Elke (Hrsg.) (2014): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. 3. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Prott, Roger (2011): WIR-Bogen zur internen Evaluation – Die »Grundsätze elementarer Bildung« des Landes Brandenburg in unserer Arbeit. Brandenburg: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.
- Reich, Kersten (2005): Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In: Burckhardt, Holger/Sikora, Jürgen (Hrsg.): Praktische Philosophie – Philosophische Praxis. Darmstadt: WGB.
- Richter, Sandra/Ansari, Mahdokht/Höhme, Evelyne/Krause, Anke/Lindemann, Ulla/Wagner, Petra (2016): Inklusion in der Kitapraxis #2. Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten. ISTA/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.). Berlin: Wamiki.
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim: Beltz Juventa.
- Rupp, Iris (2018) (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schulz, Marc/Bischoff-Papst, Stefanie/Cloos, Peter (2020): Dokumentenanalyse aus historischer, diskursanalytischer, dokumentarischer und ethnografischer Perspektive. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre, 3,1. S. 3-13. <https://www.uni-hil.de/heim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/121> [Zugriff: 10.06.2023].
- Schwerdt, Ulrich/Sieveke, Pia/Wüllner, Sabrina (2023): Janusz Korczak im Kontext der historischen Reformpädagogik. Lehrer_innenband. Baltmannweiler: Schneider Verlag.
- Schulze, Erika (Hrsg.) (2022): Diversität im Kinderbuch. Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Seiler, Klaus (2015): Musterhandbuch Kinderbetreuung/KiTa. DIN EN ISO 9001: 2015. 2. Aufl., Überlingen: Qualitätsmanagement Verlag Seiler.
- Sow, Noah (2011): weiß. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht: (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 190-191.
- Stadt Köln – Dezernat Bildung, Jugend und Sport in Zusammenarbeit mit der Internationalen Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA)/ Institut für den Situationsansatz (ISTA) (2019): Qualitätshandbuch der städtischen Kindertageseinrichtungen. Bilden, Betreuen und Erziehen mit Herz und Verstand. Bad Bentheim: Druckerei Hellendoorn.
- Staege, Roswitha (2020) Bilder in Texten – Analyse von Eingewöhnungskonzepten mit der Dokumentarischen Methode. In: Fallarchiv Kindheitspädagogische For-

- schung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 3, 1. S. 3-28. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/125/161> [Zugriff: 10.06.2023].
- Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (2013): Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer eurozentristischen Perspektive. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 325-341.
- Statista (2022): Bekanntheit der UN-Konvention über die Rechte von Kindern 2018. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1235471/umfrage/bekanntheit-der-un-kinderrechtskonvention/> [Zugriff: 12.03.2023].
- Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Einleitung. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik: Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertise, Band 15. München: Deutsches Jugendinstitut. <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/inklusion-in-kindertageseinrichtungen> [Zugriff: 12.03.2023].
- Textor, Martin R. (1999): Qualität der Kindertagesbetreuung: Ziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaet-standards-forderungen-studien/360/> [Zugriff: 12.03.2023].
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Simon, Stephanie (2017): Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. Soziale Ungleichheiten und Armut als Themen in Lehrbüchern für sozialpädagogische Fachschulen. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 271-290.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Nattefort, Rebecca/Grenner, Katja (2017): Kindergarten-Skala (KES-RZ) – Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen – Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer. 4. Aufl., Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2002): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.
- Tietze/Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar: Verlag das Netz.
- Viernickel, Susanne/Voss, Anja (2013): Wissenschaftlicher Abschlussbericht. STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Im Auftrag der Unfallkasse Nordrhein-Westfalen. https://www.unfallkasse-nrw.de/fileadmin/server/download/PDF_2013/studie_stege.pdf [Zugriff: 12.03.2023].

- Wagner, Petra (2022): Antidiskriminierung und Bildungsgerechtigkeit in Kitas. In: Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Demokratische Partizipation und Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 200-222.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Aufl., Freiburg: Herder.
- Wolter, Berit (2021): Demokratiebildung im Bereich Kita in den Bildungsprogrammen der Bundesländer. Rechercheergebnisse. Unter Mitarbeit von Hannah-Louisa Schmidt. Fachstelle Kinderwelten/ISTA (Hrsg.). https://situationsansatz.de/wp-content/uploads/2021/11/Recherche_Demokratiebildung_Bundeslaender_Zusammenfassung.pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Wright, Michael/Block, Martina/von Unger, Hella (2007): Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. Gesundheit Berlin (Hrsg.): Dokumentation 13. Bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. https://www.armut-und-gesundheit.de/uploads/tx_gbbkongressarchiv/Wright_M..pdf [Zugriff: 12.03.2023].
- Zimmer, Jürgen/Akpınar, Ünal (1978): Sozialisationshilfen für Ausländerkinder. In: *betrifft:erziehung*, 11, 11, S. 38-50.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Flussdiagramm zu den Arbeitsschritten in der Dokumentenanalyse.....	42
Abbildung 2:	Balkendiagramm zur Gesamtübersicht der analysierten Teilaspekte wie Demokratie, Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Diskriminierung und Inklusion in den ausgewählten Qualitätsverfahren.....	54
Abbildung 3:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu Dimensionen von Demokratiebildung in den ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit.....	68
Abbildung 4:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit allgemeinem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	69
Abbildung 5:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit substanziellem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	70
Abbildung 6:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit gemeinschaftsbezogenem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	71
Abbildung 7:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter kindbezogener Werte im Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	72
Abbildung 8:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter gesamtgesellschaftlicher Werte in absoluter Häufigkeit.....	72
Abbildung 9:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit formalem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	74
Abbildung 10:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit prozeduralem Demokratiebezug in absoluter Häufigkeit.....	75
Abbildung 11:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen verschiedener Partizipationsstufen nach ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit.....	79
Abbildung 12:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Vorstufen der Partizipation in absoluter Häufigkeit.....	80
Abbildung 13:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der klassischen Partizipation in absoluter Häufigkeit.....	82
Abbildung 14:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der aktiven Partizipation in absoluter Häufigkeit.....	83

Abbildung 15:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Stufe der machtvoll-durchsetzenden Partizipation in absoluter Häufigkeit.....	85
Abbildung 16:	Balkendiagramm zu den Stufen der Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit	87
Abbildung 17:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Vorstufe der Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit.....	89
Abbildung 18:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der klassischen Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit	90
Abbildung 19:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der aktiven Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit.....	94
Abbildung 20:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter in der Stufe der machtvoll-durchsetzenden Partizipation verteilt auf Zielgruppen in absoluter Häufigkeit.....	96
Abbildung 21:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter mit allgemeinem Rechtsbezug in ihrer absoluten Häufigkeit.....	98
Abbildung 22:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen zum allgemeinen Rechtsbezug in ausgewählten Qualitätsverfahren (Teil 1)	99
Abbildung 23:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen zum allgemeinen Rechtsbezug in ausgewählten Qualitätsverfahren (Teil 2)	100
Abbildung 24:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu den drei Säulen der Kinderrechte in ausgewählten Qualitätsverfahren.....	102
Abbildung 25:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Förderrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“	106
Abbildung 26:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Beteiligungsrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“	108
Abbildung 27:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Schutzrechte im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Recht“	109
Abbildung 28:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen zu Diversität und Differenzkategorien in ausgewählten Qualitätsverfahren.....	111
Abbildung 29:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zur Diversität in absoluter Häufigkeit	112

Abbildung 30:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu sozialen Differenzmerkmalen in absoluter Häufigkeit.....	116
Abbildung 31:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Alter“ in absoluter Häufigkeit	117
Abbildung 32:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „soziale Herkunft“ in absoluter Häufigkeit.....	118
Abbildung 33:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ in absoluter Häufigkeit	120
Abbildung 34:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „physische und psychische Fähigkeit“ in absoluter Häufigkeit	121
Abbildung 35:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Geschlecht“ in absoluter Häufigkeit.....	123
Abbildung 36:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „sexuelle Orientierung“ in absoluter Häufigkeit.....	124
Abbildung 37:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Wohnort“ in absoluter Häufigkeit ...	125
Abbildung 38:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „politische Einstellung“ in absoluter Häufigkeit.....	125
Abbildung 39:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Begriffen rund um Diversität im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“.....	127
Abbildung 40:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu sozialen Differenzkategorien im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“.....	128
Abbildung 41:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Alter“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“.....	129
Abbildung 42:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“.....	130
Abbildung 43:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „physische und psychische Fähigkeiten“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“.....	131

Abbildung 44:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zum sozialen Differenzmerkmal „Geschlecht“ im Zusammenhang mit den Schlagwörtern „Kind“ und „Familie“	132
Abbildung 45:	Balkendiagramm zu den Ergebnissen einzelner Dimensionen von Diskriminierungsbezügen	133
Abbildung 46:	Balkendiagramm von Diskriminierungsdimensionen in ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit	134
Abbildung 47:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien in absoluter Häufigkeit	136
Abbildung 48:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien nach Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit (Teil 1)	137
Abbildung 49:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Wissen um diskriminierende Ideologien nach Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit (Teil 2)	138
Abbildung 50:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Dominanz und Norm in absoluter Häufigkeit	142
Abbildung 51:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der Dimension Diskriminierung als Teil der Praxis in absoluter Häufigkeit	143
Abbildung 52:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Diskriminierung und ihre Handlungsstrategien in absoluter Häufigkeit	145
Abbildung 53:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter der analysierten Dimensionen von Inklusion in ausgewählten Qualitätsverfahren in absoluter Häufigkeit	146
Abbildung 54:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Grundprinzipien von Inklusion in absoluter Häufigkeit ..	147
Abbildung 55:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu Programmatik des Gemeinsamen in absoluter Häufigkeit	148
Abbildung 56:	Balkendiagramm einzelner Schlagwörter zu verwandten sowie gegenläufigen Begriffen von Inklusion in absoluter Häufigkeit	149
Abbildung 57:	Balkendiagramm zur Überschneidung vom Schlagwort „Inklusion“ und sozialen Differenzmerkmalen	156

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Fragestellungen in der Dokumentenanalyse.....	37
Tabelle 2:	Verschiedene Merkmale von Qualitätsverfahren	43
Tabelle 3:	Ausgewählte Qualitätsverfahren der Dokumentenanalyse	44
Tabelle 4:	Arbeitsschritte in der Analyse der Schlagwortsuche in der Datenauswertung	49
Tabelle 5:	Nummerierungen und Abkürzungen der ausgewählten Qualitätsverfahren	52
Tabelle 6:	Analysierte Teilaspekte von Demokratiebildung in Qualitätsverfahren und deren absolute Häufigkeiten.....	53
Tabelle 7:	Ergebnisse verschiedener Partizipationsstufen in ihrer absoluten Häufigkeit.....	55
Tabelle 8:	Ergebnisse in der Analyse von Diversität in ihrer absoluten Häufigkeit.....	57
Tabelle 9:	Ergebnisse in der Analyse von Kinderrechten in ihrer absoluten Häufigkeit.....	60
Tabelle 10:	Ergebnisse in der Analyse von Demokratiebildung in ihrer absoluten Häufigkeit	62
Tabelle 11:	Ergebnisse in der Analyse von Inklusion in ihrer absoluten Häufigkeit.....	64
Tabelle 12:	Ergebnisse in der Analyse von Diskriminierung in ihrer absoluten Häufigkeit.....	66

Abkürzungsverzeichnis

Art.	Artikel
Aufl.	Auflage
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BEK	Bildung und Erziehung
BGW	Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrts- pflege
BJK	Bundesjugendkuratorium
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
DAK	Deutsche Angestellten Krankenkasse
DIMR	Deutsches Institut für Menschenrechte
DIN	Deutsches Institut für Normung
DKHW	Deutschen Kinderhilfswerk
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
ebd.	ebenda
EEC	Early Excellence
EN	Europäische Norm
et. al.	et alia/e
f.	folgend
ff.	fortfolgend
GAB	Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung
IfI	Index für Inklusion
IFP	Staatsinstitut für Frühpädagogik
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
INA	Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psy- chologie und Ökonomie gGmbH
ISO	International Organization for Standardization
ISTA	Institut für den Situationsansatz
Kap.	Kapitel
KES	Kindergarten-Einschätz-Skala
KiBiz	Kinderbildungsgesetz
KiJu	Kinder- und Jugendhilfe
Kita	Kindertageseinrichtung
KK	Kronberger Kreis
KRK	Kinderrechtskonvention
MAXQDA	Eigenname eines Softwareprodukts für qualitative Forschung und Mixed-Methods-Forschung der Firma VERBI

NKK	Nationaler Kriterienkatalog
NRW	Nordrhein-Westfalen
NQI	Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
Nr.	Nummer
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
o. J.	ohne Jahr
o. S.	ohne Seite
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PädQUIS	Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme
PISA	Programme for International Student Assessment
Pos.	Position
PQ-Sys	Paritätische Qualitätssystem
QuaSi	Qualität im Situationsansatz
Quecc	Quality for Education and Child Care/ Qualität für Bildung und Kinderbetreuung (Bildungsinstitut für Qualitätsmanagement)
SGB	Sozialgesetzbuch
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
UN	United Nations/Vereinte Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur
UN-KRK	Übereinkommen über die Rechte des Kindes (UN-Kinderrechtskonvention)
UNO	United Nations Organization/Organisation der Vereinten Nationen
USA	United States of America/Vereinigte Staaten von Amerika
VbuE	Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©
V.a.	vor allem
Vgl.	Vergleich
z. B.	zum Beispiel

Angabe zur Autorin



© Hoa Mai Trần

Hoa Mai Trần ist Kindheitspädagogin und Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin. Derzeit arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenznetzwerk „Demokratiebildung im Kindesalter“ an der Fachstelle Kinderwelten (ISTA). Ihre praktischen Erfahrungen erstrecken sich von verschiedenen Krippen, Kitas, Vorschulen und Sekundarschulen über Armen- und Kinderheime bis zu therapeutischen Einrichtungen für Kinder und Familien. Als politische Bildungsreferentin arbeitet sie zu den Themen Migration, Flucht/Asyl, Rassismus und Empowerment. Als Erwachsenenbildnerin sind ihre Arbeitsschwerpunkte Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung©, Diversität/Heterogenität und inklusive, diskriminierungskritische pädagogische Praxis im Elementar- und Primarbereich. Ihre Expertise in der Wissenschaft liegt in der quantitativen und besonders qualitativen Forschung mit Schwerpunkt Kindheitsforschung, Digitalität und sozialer Ungleichheitsforschung. Als Pädagogin arbeitete sie auch als Projektleitung in einem kollaborativen mehrsprachigen Kinderbuchprojekt mit geflüchteten Kindern sowie einem digitalen Empowermentprojekt mit Mädchen, die in Unterkünften für geflüchtete Menschen leb(t)en.

Kontakt: hoa.mai.tran@kinderwelten.net



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de

Hoa Mai Trần

Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas: Eine Dokumentenanalyse

Zur Stellung von Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierungskritik und Inklusion in der kindheitspädagogischen Qualitätslandschaft

Partizipation, Kinderrechte, Diversität, Anti-Diskriminierung und Inklusion – leere Schlagworte oder verankerter Bestandteil der Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen? Die Autorin untersucht 21 Qualitätsverfahren in der Kindheitspädagogik und macht deutlich, dass es einen deutlichen Handlungsbedarf gibt. Dies gilt besonders in Bezug auf eine diskriminierungskritische und diversitätssensible Weiterentwicklung im Qualitätsdiskurs. Die explizite Ausgestaltung von Partizipation, Inklusion und die Ausrichtung an Kinderrechten sind zentrale organisationale Aufgaben in der Priorisierung und Verankerung von Demokratiebildung in der Kindheit.

Die Autorin: Hoa Mai Trần ist Kindheitspädagogin, Bildungs- und Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fachstelle Kinderwelten für Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Institut für den Situationsansatz (ISTA)/Internationale Akademie Berlin für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie gGmbH (INA).

ISBN 978-3-96665-080-9



www.budrich-academic-press.de